

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE

**A escola como direito e punição: o(a) adolescente em liberdade assistida**

Guarulhos  
2016

PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE

**A escola como direito e punição: o(a) adolescente em liberdade assistida**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para a obtenção do título Mestra em Educação, sob a orientação da Profª Drª Marian Ávila de Lima e Dias, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos.

Guarulhos  
2016

Ferreira de Andrade, Patrícia

**A escola como direito e punição:** o adolescente em liberdade assistida / Patrícia Ferreira de Andrade. Guarulhos, 2016. 131f.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.

Orientação: Dra. Marian Ávila de Lima e Dias.

1. Obrigatoriedade Escolar. 2. Direito. 3. Punição. 4. Adolescente. 5. Escola. I. Título

**PATRÍCIA FERREIRA DE ANDRADE**

**A escola como direito e punição: o adolescente em liberdade assistida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Dra. Marian Ávila de Lima e Dias

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Profa. Dra. Marian Ávila de Lima e Dias  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr. Robson Jesus Rusche  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Denilson Soares Cordeiro  
Universidade Federal de São Paulo

Para os(as) adolescentes que têm tocado, com as ocupações nas escolas, o centro nevrálgico deste estudo.

## **Agradecimentos**

O mestrado foi momento privilegiado, agradável e de aprendizado e é com muito carinho que me despeço dele.

Agradeço à amiga, orientadora e mentora Marian Ávila de Lima e Dias pela generosidade com a qual sempre me guiou, abriu portas e apresentou os caminhos acadêmicos e profissionais. Sua postura materializa a responsabilidade e afeto com o outro e com o conhecimento, lembrando com suas ações os diversos sentidos dessas palavras. Semelhante à flor no cerrado que brota com cor e beleza em um ambiente cada vez mais árido.

Agradeço aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura, Diversidade e Educação: Marian Dias, Denílson Cordeiro, Marcos Natanael, Thiana Martínez, João Carreira e Nathália, pelos intensos e prazerosos momentos de discussões. Desses encontros, o exercício de substituir os pontos finais pelos de interrogação, em um mundo de tantas certezas e convicções, não foi tarefa fácil. Ao Denílson Cordeiro também agradeço por compor a banca de defesa desta dissertação.

Agradeço ao Professor Robson Rusche e ao Professor Ricardo Casco pela oportunidade de uma calorosa discussão acadêmica no exame de qualificação. Ao Rusche, por sua disponibilidade em me auxiliar na compreensão da perspectiva foucaultiana e por alargar os limites dos protocolos acadêmicos. Ao Casco, por trazer de forma franca e gentil a necessidade de discutir com rigor os procedimentos de pesquisa não usuais.

Agradeço aos adolescentes atendidos no Serviço de Medidas Socioeducativas do Campo Limpo por me ensinarem sobre a complexidade da vida e das relações. À Vanessa Bastos por me convidar para o trabalho na rede de serviços e programas sociais. Ao Sergio Roberto por possibilitar meu reingresso, já no curso desta dissertação. Aos colegas André Pisani, Diego Corrêa e Jhonny Reis pelas discussões na época em que trabalhávamos juntos: certamente foram preciosas para esta pesquisa. Agradeço especialmente a Gisele e a Mari Rivera, que foram colegas de trabalho e agora são amigas para a vida toda.

Agradeço à FAPESP pelo apoio financeiro que possibilitou minha imersão nesta pesquisa, processo nº 2015/07789-4, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Ao Erick Dantas, secretário do programa de Educação, por ser sempre tão prestativo no auxílio dos encaminhamentos burocráticos desse processo.

Agradeço à Malu (Maria Lúcia Lanza) por dividir comigo o percurso do mestrado, por me lembrar de que a vida não é curta e me ensinar que é muito melhor deixar a porta aberta do que ter que trocar a fechadura depois.

Agradeço à Lilian por me auxiliar e ser suporte na bonita, angustiada e nebulosa imersão em mim mesma.

Agradeço aos meus amigos Vanessa, Giovani, Laura, Sammy, Camila Brunelli, Flávia Cristina, Thaís Aline e Flávia Sztutman pela presença e amizade incondicional, a certeza de ter sempre com quem contar. À Laura Borges pelos anos de convivência e partilha. À Acauam, a quem devo e ainda pagarei uma cachaça. À Fabi pelo apoio e incentivo no início desse processo; ainda que distantes, nossos diálogos ecoam em diversas tomadas de decisão. À Luiza, Christiane, Raquel, Grasielle e Natália por adoçarem meu caminho na psicologia, pelo carinho e pelas risadas dominicais. Admiro-as profundamente. À amizade de Neide Denker, Bruno Falsarella e André Mountian. À Juliana Monteiro, querida amiga, que com paciência e carinho me auxiliou no início e no término desta jornada: sua leitura e revisão deste trabalho têm valores inestimáveis para mim. À Silvia Barreira, pela afetuosa revisão final.

Agradeço à família Melo e todos seus agregados por me apresentarem aos churrascos na laje e festejos familiares tão animados. É muito bom fazer parte disso.

Agradeço ao Ricardo de Melo Tamashiro pela longa amizade e admiração transformadas em um lindo compartilhar de viagens, projetos, sonhos e vida. Companheiro e amado, faz-me sempre conhecer mais de mim mesma e dos sentidos do amor.

Agradeço à Janis Joplin por ser companheira, carinhosa e compreender minhas silenciosas presenças. Ensinou-me um afeto de outra ordem.

Agradeço à minha irmã Daniela pela amizade, pelo carinho e pelos ensinamentos. Ao Jorge e ao Chico, também membros da família.

Agradeço aos meus pais, Raimundo Pereira de Andrade e Marly Ferreira dos Santos, com profunda admiração, carinho e gratidão. Incentivaram-me aos caminhos dos estudos, ainda que a vida tenha-os furtado dessa trajetória privilegiada.

## **Resumo**

Esta pesquisa busca analisar a obrigatoriedade da educação escolar para o(a) adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida. A hipótese central é de que a investigação sobre esse(a) adolescente é um modo privilegiado de observar a configuração simultânea da escola como direito e como punição para todos os alunos. Dois conjuntos de documentos foram analisados: (a) dispositivos jurídicos deste país sobre a educação escolar como direito e como punição (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional da Educação de 2014, Código de Mello Matos, Código de Menores de 1979, Estatuto da Criança e do Adolescente e Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas) e, (b) uma peça de teatro construída a partir da experiência da pesquisadora como técnica de medidas socioeducativas, compreendida como um elemento de análise da tática local partindo dos escritos de Michel Foucault. Com o primeiro conjunto, a pesquisa arqueológica expõe a história dos enunciados discursivos sobre a educação como um direito social e como parte da penalidade própria aos que têm menos de 18 anos. Já a peça de teatro, analisada a partir da genealogia foucaultiana, expõe os enunciados discursivos como formas de saber e poder que circulam e produzem efeitos, questionando-os. De posse desses dados de pesquisa, são elaboradas indagações acerca da obrigatoriedade escolar a partir da defesa da escola como direito social para todos(as) e da importância da distinção entre a penalidade do(a) adolescente e a do(a) adulto(a).

Palavras-chave: Obrigatoriedade Escolar, Direito, Punição, Adolescente, Escola.



## **Abstract**

The present research seeks to analyze the obligation of school education for the teenager who complies with socio-educational measure while in probation. The central hypothesis is that the investigation of this teenager is a privileged way to observe the simultaneous setting of the school as a right and as a punishment for all students. The writings of Michel Foucault are the basis to analyze two sets of documents: (a) the Brazilian legal provisions on education as a right and as punishment (Law of Directives and Bases of Education and the National Education Plan 2014, the 1927 Code known as the “Mello Matos’ Code”, the Minor Code of 1979, the Statute of Children and Adolescents and Sinase); and (b) a theater play written from the experience of the researcher while working as a psychologist in charge of educational measures. The play, in this case, is understood as an element of analysis of local tactics. Starting from the first set of documents, an archaeological research exposes the history of discursive statements on education as a social right and as part of the penalty itself to those who are under 18. The theater play is analyzed from the Foucault's genealogy and exposes the discursive statements as forms of knowledge and power that circulate and produce effects, questioning the power of such discourse. Starting from school defense and social rights for all and the importance of the distinction between adolescent and adult penalty along with these research data, we inquire about the school obligation.

**Key words:** School Obligation; Rights; Punishment; Teenager; School.

## **Lista de Abreviações**

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DEIJ - Departamento de Execuções da Infância e da Juventude

LA - Liberdade Assistida

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Oscip's - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PNE - Plano Nacional de Educação

PSC - Prestação de Serviço à Comunidade

Sinase - Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas

## SUMÁRIO

Introdução .....	12
A construção do problema de pesquisa: percursos biográficos .....	12
A educação escolar como direito e punição: o nosso e outros percursos de pesquisa .....	15
Capítulo I - Elementos procedimentais: Registros documentais e a construção de uma peça de teatro .....	23
1.1. A arqueologia e a genealogia como métodos .....	24
1.2. O estudo da discursividade nos dispositivos jurídicos .....	25
1.3. A discussão da circulação de poder e de seus efeitos em uma discursividade local .....	28
1.4. A peça de teatro como narrativa das experiências como técnica de medidas socioeducativas .....	30
1.5. De cadernos de campo à peça de teatro .....	37
Capítulo II - Os enunciados discursivos sobre a escola como direito e como punição nos dispositivos jurídicos .....	40
Capítulo III - A educação escolar na medida socioeducativa de liberdade assistida: uma peça de teatro como elemento de análise .....	75
3.1. Ficha técnica .....	75
3.2. Três personagens à procura de justiça .....	76
3.3. Os enunciados discursivos das personagens como elementos da análise da circulação de poder e saberes na tática local .....	101
3.3.1. Cena 3 – Ato I .....	105
3.3.2. Cena 5 – Ato I .....	108
3.3.3. Cena 2 – Ato II .....	111
3.3.4. Cena 5 – Ato II .....	113
3.3.5. Cena 1 – Ato III .....	115
3.3.6. Cena 4 – Ato III .....	116
Considerações Finais .....	120
Referências .....	127

## Introdução

*Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de que parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível<sup>1</sup>.*

Michel Foucault

### A construção do problema de pesquisa: percursos biográficos

O trabalho na periferia da Zona Sul de São Paulo como técnica de medidas socioeducativas em meio aberto proporcionou-me experiências<sup>2</sup> quanto às decisões que incidem sobre os(as)<sup>3</sup> jovens ali atendidos(as), bem como sobre o funcionamento dos serviços na assistência social com a intersecção do âmbito jurídico. Rendeu-me também alguns cadernos de campo com registros dos atendimentos realizados com adolescentes, além de muitas inquietações acerca dos conjuntos de verdade estabelecidos naquele contexto. Cada jovem atendido nesse serviço de medidas socioeducativas tinha uma demanda; o que era comum a todos(as) era o fato de que, por conta da atribuição da autoria de um ato infracional, tinham que comparecer ao serviço credenciado – de acordo com área de abrangência de sua região – e realizar aquilo que lhes era determinado, evitando assim medidas socioeducativas mais severas (em meio semiaberto ou fechado).

<sup>1</sup> FOUCAULT, Michel [1971]. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13a ed. São Paulo: Loyola, 2014. pp. 5-6.

<sup>2</sup> Ao falar da experiência de trabalho como técnica de medidas socioeducativas, é utilizada a primeira pessoa do singular; nos demais momentos a opção é pelo plural. A experiência como técnica de medidas não foi compartilhada, é traço biográfico da autora. Já o processo dessa pesquisa contou com o empenho de outras pessoas, tais como a orientadora, professores e os componentes da banca de qualificação e, dessa forma, é referenciado na primeira pessoa do plural.

<sup>3</sup> A flexão de gênero apenas não será realizada nas referências à pesquisadora e ao adolescente atendido.

Durante os dois anos em que trabalhei na função de técnica/psicóloga neste serviço, tive contato com a forma municipalizada de seu funcionamento. As Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip's) conveniadas com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social fazem a gestão de um ou mais serviços. Estes serviços são regionalizados e inseridos na área da proteção especial da assistência social, e seu público alvo é o indivíduo em situação de risco pessoal e social. Com interlocução direta com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e com o Departamento de Execuções da Infância e da Juventude (DEIJ), estes serviços estão ligados às Diretorias Regionais Municipal e Estadual de Educação, da área em que se circunscreve sua atuação, às Unidades Básicas de Saúde, aos serviços da proteção básica da assistência social, dentre tantos outros, conforme as demandas de encaminhamentos. Assim, durante o período em que atuei neste serviço, as atividades realizadas possibilitaram as seguintes experiências:

- atendimentos individuais e em grupo com os(as) adolescentes;
- atendimentos individuais e em grupo com as famílias;
- visitas domiciliares;
- envio de relatórios ao judiciário e participação em audiências;
- contato com os serviços da rede de proteção básica da região;
- contato com os serviços da rede de proteção especial da região;
- reuniões periódicas com gerentes e funcionários de outros serviços de medida socioeducativa em meio aberto da mesma subprefeitura;
- contatos com gerentes e funcionários de meio aberto de outras subprefeituras para encaminhamentos;
- contato com supervisores de ensino da Diretoria Regional Municipal de Educação e com supervisores da Diretoria Regional Estadual de Educação;
- reuniões com o corpo diretivo e com professores(as) de escola para os casos em que a situação do cumprimento de medida socioeducativa interferia de forma muito acentuada no reingresso escolar.

Algumas dessas atividades foram registradas, como já mencionei, em cadernos de campo. No reexame desses escritos foi possível identificar determinadas facetas<sup>4</sup> das exigências do cumprimento das medidas socioeducativas de liberdade

---

<sup>4</sup> As facetas são: saúde, habitação, educação, profissionalização e inserção no mercado de trabalho e relações afetivas e familiares.

assistida, de prestação de serviço à comunidade ou de ambos simultaneamente. Relendo os registros, depois de alguns anos, a questão da escola como dispositivo de direito e dispositivo de punição evidenciou-se e foi assim que, compreendendo que a questão da obrigatoriedade escolar é apenas uma dessas facetas na vida dinâmica e complexa daqueles(as) jovens, resolvi tomar um dos cadernos de campo como ponto de partida para essa dissertação.

O caso foi acompanhado por mim durante todo o cumprimento da medida socioeducativa aplicada em meio aberto. Ali, o documento *Guia de execução de medidas* – que informa ao serviço de medidas socioeducativas qual a medida socioeducativa aplicada, o tempo estimado para o cumprimento e, caso haja, a especificidade do cumprimento – veio com a indicação de “escolarização compulsória”, o que já de partida retirou do adolescente e de sua família qualquer possibilidade de opção e eventual oposição ao reingresso na escola. Esta informação – que inicialmente escapava às minhas lembranças<sup>5</sup> – tornava a matrícula, o acompanhamento da frequência e das notas escolares mais centrais e obrigatórios do que em outros casos, nos quais não aparecia tal especificação. Era muito nítido o lugar central que a inserção escolar tinha para que fosse possível o encerramento da punição aplicada ao adolescente.

Ainda no *Guia de execução de medidas*, constava que o tempo estipulado pelo juiz para o adolescente cumprir com a medida era “aquele necessário para a ressocialização”, o que significa que poderia variar de seis meses a três anos. Nesse e em qualquer outro caso, é possível que a equipe técnica peça um encerramento antes dos seis meses, caso esta verifique que o acompanhamento da medida não garante a reparação dos direitos do(a) adolescente<sup>6</sup>. Mas, embora todos os técnicos soubessem dessa possibilidade, a informação não constava no documento recebido pelo adolescente e seu responsável.

A apresentação deste caderno de campo, que é o recorte temporal de seis meses do acompanhamento de um adolescente em uma instituição responsável pelo

---

<sup>5</sup> Seu resgate se deu com a ida ao serviço de medidas socioeducativas em que trabalhei, já como ex-funcionária, no curso desta pesquisa.

<sup>6</sup> Cabia ao técnico(a) responsável e à gerência de cada serviço de medida socioeducativa a compreensão de que a aplicação da medida estipulada ao(à) adolescente não teria a dimensão de reparação de direitos e nem a dimensão de responsabilização do(a) adolescente pelo ato praticado, deixando de ter uma justificativa. Em raros casos a sugestão de suspensão da medida socioeducativa vinha de um(a) defensor(a) público(a), que entrava em contato telefônico com o(a) técnico para discutir o caso e dar a sugestão de um encerramento antes do tempo mínimo previsto. Dependendo assim, substancialmente, da compreensão do serviço de medidas socioeducativas.

acompanhamento e apreciação de uma sentença aplicada a ele, será feita sob a forma de ficção, à maneira de uma peça de teatro e irá compor parte da nossa pesquisa, que também será composta pelos documentos oficiais que regulamentam e que já regulamentaram a aplicação da sanção aos adolescentes que transgrediram a lei (o Código de Mello Matos, o Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas) e pelos documentos que regulamentam a educação escolar para todos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Plano Nacional de Educação de 2014).

### **A educação escolar como direito e punição: o nosso e outros percursos de pesquisa**

O direito à educação, reconhecido por lei, é relativamente recente, constituindo-se no final do século XIX e no início do século XX. No Brasil, surge na década de 1950 e depois passa a integrar a constituição de 1988. A inscrição de um direito em lei de caráter nacional, ainda que ele não seja cumprido, faz com que haja uma regra e cria assim uma obrigação do Estado em relação a tal direito. Diante de uma desigualdade social, é difícil a instauração de uma igualdade política que aponte para o fim das discriminações. Uma lei resguarda a contradição da luta, ou seja, embora seja algo reconhecido e instaurado, a sua operação é uma tensão, pois há a dimensão da divergência de interesses em uma sociedade com desigualdades sociais. O direito à educação é uma conquista de um conjunto de lutas que visavam e, ainda visam, uma vez que não está esgotada, à igualdade de condições sociais (CURY, 2002)<sup>7</sup>.

A educação enquanto direito tem a dimensão da necessidade de que as pessoas possam ser preparadas para se autogovernarem, que sejam pessoas livres, na perspectiva da racionalidade iluminada, na qual se fundamenta. O direito à educação relaciona-se a uma democracia e, quando instituído, obriga o Estado a ser o seu defensor, e coloca como uma meta a ser atingida a intervenção no domínio das desigualdades sociais, no cerne de uma sociedade capitalista (CURY, 2002).

Assim, o direito à educação traz a expectativa de uma garantia de que o indivíduo possa tornar-se cidadão. Porém, como tal dimensão pode ser compreendida diante das forças econômicas produtivas que põem em funcionamento o processo

---

<sup>7</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cad. Pesqui.* 2002, n.116, pp. 245-262.

técnico voltado ao corpo, que, com o mínimo de custo, aumenta a força útil e diminui a força política, sob o “princípio “suavidade-produção-lucro”” (FOUCAULT, 2013b, p. 207, grifos do autor)<sup>8</sup>?

Para o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, há a obrigatoriedade escolar. Além da matrícula, o judiciário avalia a frequência e o desempenho naquela instituição. De modo que a escola, para este indivíduo, não apenas está inscrita em uma ordem social – a educação enquanto direito – mas também em uma ordem individual, pois ele deve explicações disto ao sistema judiciário. Neste contexto, como fica a dimensão da escola como preparação para a cidadania?

Da compreensão da escola enquanto direito para a compreensão do seu viés punitivo, as diversas promulgações que são feitas a partir do século XX – tidas como conquistas, enquanto possíveis apaziguadoras das desigualdades e injustiças – trazem uma judicialização da vida em prol do conforto e da tranquilidade de todos(as) (SCHEINVAR, 2012)<sup>9</sup>. Entretanto, esta mesma justiça está atravessada pelos métodos disciplinares e processos de exame que aproximam, por exemplo, a escola, o quartel, a fábrica, o hospital, o convento e todas essas instituições à prisão. A escola coloca em funcionamento um conjunto de táticas e estratégias disciplinares lembrando sempre ao indivíduo que sua não adequação é passível de sanção normalizadora e até mesmo punição, a primeira como forma mais branda do que a segunda possibilidade (FOUCAULT, 2013b).

Se, em um primeiro momento, os mecanismos próprios do poder disciplinar que distribuem, controlam, organizam e compõem as forças – tornando os corpos dóceis – são externos aos indivíduos, depois, como todo poder, com a lembrança da constante vigilância, passam a fazer parte de uma rede social que produz saber, discurso e prazer, em que são exercidos por todos (FOUCAULT, 2013b). Assim, compreendemos a escola como uma das instituições que operam o poder disciplinar, na qual os discursos e saberes que produzem subjetividades estão circunscritos em um campo de luta (FOUCAULT, 2014)<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> FOUCAULT, Michel [1975]. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b. p. 214.

<sup>9</sup> SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. *Psicol. Soc.*, 2012, vol.24, n°. spe, p.45-51.

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michel [1971]. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13a ed. São Paulo: Loyola, 2014.



Centramos a reflexão sobre a educação escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida sob o par direito e punição com a intenção de compreender os processos de invenção dos discursos e saberes, subjacentes na tática local, para problematizá-los a partir: (a) do estudo de um conjunto de dispositivos jurídicos desse país sobre a educação escolar como direito e sobre a educação escolar como parte de uma economia penal própria aos menores de 18 anos e (b) da análise da circulação de poder em uma situação local na qual a obrigatoriedade escolar é imposta a um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. Pretendemos assim realizar uma pesquisa arqueológica e genealógica, amparada nos escritos de Foucault sobre os diversos discursos, seus efeitos e os paradigmas em questão no tocante à Justiça e à Educação, ambas pensadas como categorias abordadas por este teórico.

Entretanto, podemos verificar na literatura acadêmica outros olhares e posições possíveis de compreensão da relação entre a escola e a medida socioeducativa de liberdade assistida.

Silva e Salles (2011)<sup>11</sup> compreendem a educação escolar como direito dos(as) adolescentes em liberdade assistida assegurado pelo ECA e defendem tal relação mediada pela inclusão social. Incomoda menos para as autoras a obrigatoriedade da educação escolar por meio da medida socioeducativa do que a forma como tem acontecido a acolhida e a integração desses(as) adolescentes nas escolas. Na perspectiva da escola como direito do(a) adolescente em liberdade assistida, esse estudo indaga à escola o que os(as) educadores fazem para incluir estes jovens. De outra parte, em nossos estudos, damos mais ênfase à obrigatoriedade dessa relação e indagamos aos dispositivos jurídicos e à tática local de que modo isso ocorre. Não poderia ser esse(a) jovem compreendido(a) sem esta especificidade – a liberdade assistida – e ter sua educação escolar garantida pela escola como direito social para todos?

Silva e Salles (2011) assinalam a dificuldade das escolas estudadas em trabalhar com os(as) alunos(as) considerados(as) “problema”, seja por terem sido autores(as) de atos infracionais, ou por serem tidos como indisciplinados(as) ou protagonistas de ações violentas. Com os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a discriminação marca o processo de exclusão escolar, por vezes mais

---

<sup>11</sup> SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. In: *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, p. 353-362, Julho-Setembro, 2011.

sutil, por vezes mais escancarado, ainda que “a frequência seja obrigatória por decisão judicial” (SILVA & SALLES, 2011, p. 361).

Na escola e em pesquisas sobre este espaço, é frequente a menção à matrícula, à frequência escolar e aos processos interacionais, marcados por conflitos e relações ambivalentes, mas, sobre o conteúdo da escola, pouco se diz. A desigualdade da oferta escolar – com o benefício dos(as) alunos(as) mais favorecidos(as) socialmente em detrimento dos demais – é ainda mais evidente para os(as) que foram autores(as) de ato infracional (SILVA & SALLES, 2011).

Dias (2011)<sup>12</sup> também estudou a relação entre jovens em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida e a escola. Com a investigação voltada à atribuição de significados à escola e às vivências desses(as) jovens no contexto escolar, a autora busca identificar elementos que facilitam ou dificultam a permanência desses(as) alunos. Nesse estudo há a inferência de ser essa uma relação não necessariamente conflituosa, com a tentativa de compreender a partir do(a) adolescente o porquê disso ocorrer. Nota-se que a centralidade na percepção do(a) adolescente, supostamente para dar voz a uma figura frequentemente silenciada, intensifica ainda mais a compreensão de que é ele(a) a grande questão desta problemática.

Entre os dados levantados, a autora se aproxima da constatação de que os(as) adolescentes participantes de sua pesquisa, apesar de terem ingressado na escola com sete anos de idade, são “caracterizados[as]” por baixa escolaridade, evasão escolar, repetência e expulsões. Os processos escolares tornam-se características apenas dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida?

Dias (2011), assim como Silva e Salles (2011), relata que os processos de socialização têm mais peso na vida escolar desses(as) jovens do que o conteúdo escolar, defendendo que tais processos deveriam ser compreendidos como “práticas sociais que envolvem processos educativos tão legítimos e importantes como aqueles eleitos pela instituição escolar como conteúdo a ser ensinado” (p. 241). Assim, realiza não apenas um diagnóstico dos elementos que facilitam ou dificultam a vida escolar dos(as) adolescentes que infringiram a lei, mas define que, para esses(as) jovens, a função escolar deveria recair mais na socialização do que no aprendizado, assunto central da escola.

---

<sup>12</sup> DIAS, Aline Fávoro. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos.

Ainda desse estudo, destacamos:

Os movimentos de resistência dos participantes com relação à instituição escolar denotam a capacidade criativa dos jovens que, apesar de conviverem com padrões dominantes de escola e escolarização, elaboram certas práticas e reinterpretem significados de acordo com sua experiência existencial. Reconhecer as diferenças na lógica de vida dos jovens autores de atos infracionais e na forma como eles vivenciam a instituição escolar pode ser uma chave para o trabalho educativo com os mesmos livrando-os do estigma da negatividade. Isso exige criatividade e sensibilidade por parte dos educadores para compreender a escolar como espaço sociocultural praticado cotidianamente, permeado pela diversidade e por múltiplas práticas sociais e processos educativos (DIAS, 2011, p. 143).

A citação propõe a adaptação da escola para os(as) adolescentes em liberdade assistida, mas como fica o princípio da educação escolar para todos com a criação de uma subcategoria de alunos(as), os(as) que estão em cumprimento de medida socioeducativa? Por outro lado, poderíamos compreender a adequação à vivência escolar do(a) adolescente em liberdade assistida por parte dos(as) educadores(as) do ponto de vista de uma educação inclusiva, na qual há a percepção de uma situação singular que necessita de apoios específicos? O enaltecimento dos movimentos de resistência, de ir de encontro às regras escolares, por parte desses(as) adolescentes, passa a ser argumento de uma educação escolar que pode tornar-se mais precária? Em nosso estudo damos atenção à constatação de que adotamos posicionamentos sempre que elaboramos e comunicamos um enunciado discursivo; o saber nos atravessa e é uma importante forma de exercício de poder (FOUCAULT, 2014).

Podemos ainda verificar na literatura acadêmica sobre a educação escolar e o(a) adolescente(a) em liberdade assistida, a pesquisa de Netto (2008)<sup>13</sup> que, com o objetivo de localizar o lugar da escola nesta relação – se punitivo ou de inclusão social – se detém nos registros de um serviço de acompanhamento de medidas socioeducativas em meio aberto. Para o pesquisador, tal obrigatoriedade tem aspecto burocrático e pouco se efetiva como apoio à vida escolar do(a) adolescente em medida socioeducativa, uma vez que o acompanhamento fica restrito ao ato da matrícula escolar ou à cobrança de uma justificativa da escola para sua não efetivação. Ainda conforme Netto (2008), “o não cumprimento da escolarização não foi fato importante para a

<sup>13</sup> NETTO, Orestes de Oliveira. *Reabilitação social e escolaridade: um estudo sobre a relação da escola e as medidas sócio-educativas de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC)*, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

extinção das medidas [de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade], tanto por parte dos[as] educadores[as] sociais, quanto do Poder Judiciário” (p. 75). A não frequência à escola na época do ato infracional está naturalizada – diretamente associada à condição do(a) adolescente autor(a) de ato infracional – o que pode camuflar a exclusão na escola e da escola vivenciada pelos(as) adolescentes, antes da imputação da medida socioeducativa em meio aberto.

Netto (2008) defende que a exclusão do(a) adolescente em medida socioeducativa em meio aberto do processo de escolarização está mais relacionada ao processo de violação do direito à educação do que à configuração de causa ou consequência do dito comportamento transgressor do(a) adolescente. Sua pesquisa tem a compreensão de que a obrigatoriedade escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa deveria estar voltada à inserção social e à restituição do direito escolar violado. Fica evidente que tal obrigatoriedade não é questionada por esse pesquisador, uma vez que ele a compreende como possível ação para a inclusão social desses(as) adolescentes e, portanto, busca encontrar um aperfeiçoamento para o ingresso e a permanência desse(a) jovem na escola.

Já nesta dissertação abordamos a obrigatoriedade escolar do(a) adolescente em liberdade assistida como ponto privilegiado de observação daquilo que permeia todo o alunado. Nossa hipótese central é que a escola configura-se simultaneamente como direito e punição para todo o aluno e que o(a) adolescente em liberdade assistida apenas exhibe, de forma mais acentuada, essas duas dimensões.

Outra publicação (ESCANUELA, 2009)<sup>14</sup> aponta que, em algumas escolas, caracteriza-se como “infrator[a]” não necessariamente o(a) aluno(a) que infringiu a lei, mas aqueles(as) que têm comportamentos indesejáveis às regras da escola. Em outras escolas, quando os(as) alunos(as) em cumprimento de medidas de liberdade assistida ou de prestação de serviço à comunidade são identificados(as), as ações específicas da escola passam a estar centradas no tipo de ato infracional, na situação familiar e no uso de drogas consideradas ilegais, para que eles(as) possam ou se conformarem com a dinâmica da escola e com as regras morais estabelecidas, ou delas serem excluídos(as). A autora também afirma que parece importar menos o processo educativo tendo em

---

<sup>14</sup> ESCANUELA, Paula de Castro. *A escolarização do aluno infrator: um estudo em duas escolas com alunos/adolescentes inseridos nas medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida*, 2009. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

vista a especificidade da situação e a concomitante sobreposição da condição de aluno(a) como outro qualquer. As ações dos(as) coordenadores(as) e diretores(as) de escola estão permeadas por preconceitos e pela conformação dos(as) alunos(as), quer estejam ou não em cumprimento de medida socioeducativa, às normas escolares e às normas da sociedade, com pouca atuação no sentido da emancipação humana.

Na revisão da produção acadêmica centrada na escolarização do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, notamos a diversidade de lugares de compreensão frente ao tema e a recorrência na constatação dos processos de exclusão por parte da instituição escola, de sua valorização como mero local de (res)socialização em detrimento do conteúdo escolar e de evasão escolar por parte desses(as) adolescentes. Assim, a diferença nas abordagens parece ser o lugar identificado como problema: ora percebido como sendo a não garantia do direito à educação (SILVA & SALLES, 2011; NETTO, 2008); outras vezes a não efetividade da obrigatoriedade escolar da medida socioeducativa como inclusão social (SILVA & SALLES, 2011, NETTO, 2008); ou o não empenho desses(as) adolescentes à proposta da escola (DIAS, 2011); ou a não adequação de educadores(as) à especificidade da condição de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (NETTO, 2008; ESCANUELA, 2009); e, ainda, a ênfase nos processos adaptativos escolares em detrimento da formação para autonomia (ESCANUELA, 2009).

Em nosso estudo, diferentemente das dicotomias entre adolescentes em conflito a lei e os(as) seus(suas) educadores(as), ou entre a situação de inclusão/exclusão social vivida por esses(as) jovens, ou mesmo entre o seu direito à educação violado ou seu direito assegurado, elegemos o par direito e punição como centro do debate da obrigatoriedade da educação escolar desse(a) adolescente. Temos como objetivo geral o estudo da educação escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida a partir do par direito/punição. E, como objetivos específicos: (a) evidenciar e problematizar a tensão entre punição e a instituição escolar; (b) investigar a educação enquanto direito e punição no viés da obrigatoriedade; e, (c) realizar a análise dos conceitos de direito e de punição na intersecção da escola com as medidas socioeducativas. Intentamos compreender, a partir da situação específica do(a) adolescente obrigado(a) a estudar em razão do cometimento de um ato infracional, como a educação escolar poder estar apresentada como direito e punição para todas as crianças e jovens quando ocupam o papel de alunos(as).

No primeiro capítulo desta dissertação apresentamos a arqueologia e a genealogia como formas de análise, o processo de transformação da narrativa do cotidiano contida nos cadernos de campo em peça de teatro, a problematização – a partir de uma perspectiva foucaultiana – da ficção e do teatro como formas de verdade e a apresentação de teses e dissertações cujos temas se aproximam de nosso campo de indagação.

No segundo capítulo apresentamos a história e a invenção dos discursos, a teoria das verdades jurídicas a partir dos escritos de Foucault e a sua arqueologia para analisar os discursos dos documentos oficiais jurídicos relacionados à temática da transgressão realizada por jovens, bem como alguns documentos ligados à temática da educação para todos(as), em especial a de jovens.

No terceiro capítulo apresentamos a peça de teatro e tomamos como unidade de análise algumas de suas cenas para que, juntamente com os documentos analisados no capítulo anterior, sejam descritos os discursos, os efeitos dos discursos e das tensões ali contidas. A análise tem as categorias dos discursos propostas por Foucault como o fio condutor para refletir sobre a matrícula e permanência escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida.

## Capítulo I - Elementos procedimentais: Registros documentais e a construção de uma peça de teatro

*Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente*<sup>15</sup>.

Michel Foucault

Na investigação do enunciado discursivo da obrigatoriedade escolar do(a) adolescente em liberdade assistida a partir dos escritos de Michel Foucault, adotamos a arqueologia e a genealogia como métodos. Para esta investigação selecionamos um conjunto de dispositivos jurídicos (os documentos e as legislações a respeito do tema) e a construção de uma peça de teatro. Neste capítulo, exporemos o método adotado para a escolha e análise do enunciado discursivo.

A análise de um campo discursivo deve compreender um enunciado dentro da singularidade da situação em que esse surge; compreender quais suas condições de existência, delimitar seus limites, correlacioná-lo com outros enunciados e apontar para os que ele exclui uma vez que a sua suposta obviedade é determinada historicamente (FOUCAULT, 2015a)<sup>16</sup>. Não se trata de identificar aquilo que o enunciado diz sem dizer, mas sim o porquê – em tais circunstâncias – não poderia ser outro a ocupar seu lugar e como ele ocupa o lugar que ocupa, em referência a outros enunciados. Assim, é plausível eleger um enunciado discursivo para a compreensão dos conhecimentos, das verdades, das formas de circulação e dos efeitos do poder presentes na relação entre o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida e a educação escolar.

Na presente pesquisa a afirmação de que *para cumprir a medida socioeducativa de liberdade assistida é necessário que o(a) adolescente esteja*

---

<sup>15</sup> FOUCAULT, Michel [1969]. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves, 8ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a, p. 34.

<sup>16</sup> FOUCAULT, Michel [1969]. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

*matriculado(a) e frequentando a escola* é o enunciado discursivo central que será examinado a partir de três elementos:

1 - Documentos que estabelecem a educação como direito universal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 e Plano Nacional de Educação 2014);

2 - Legislações (Código de Menores de 1927 ou Código de Mello Matos, Código de Menores de 1979, Estatuto da Criança e do Adolescente e Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas) que versam sobre a aplicação da sanção jurídica ao(à) jovem que infringiu a lei;

3 - Cenas de uma peça de teatro construída a partir das narrativas do meu cotidiano enquanto técnica de medidas socioeducativas (registradas na época em um caderno de campo).

### **1.1. A arqueologia e a genealogia como métodos**

Um dos desdobramentos da arqueologia e da genealogia, sintetiza Machado (2007)<sup>17</sup>, é a realização de análises que sejam fragmentárias e transformáveis, pois são dependentes “de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicitando sua interrelações, desenvolvendo implicações –” (p. XI), passando por nova reformulação a cada novo material estudado. O que analisaremos sobre a obrigatoriedade escolar do(a) adolescente que transgrediu a lei guarda estrita relação com o material que escolhemos para a composição dos procedimentos de pesquisa. Esclarecemos que partimos do ponto de vista dado pela experiência de trabalho como técnica de medidas socioeducativas.

Para dar consistência a tal procedimento, realizaremos duas análises: (a) o estudo das legislações discriminando as discursividades subjacentes a cada dispositivo; e, (b) a identificação de como surgem estas discursividades em uma situação terminal, os jogos de poder, as estratégias e a sua crítica. Se o saber é conjecturado nas relações de poder, uma via possível de compreensão de tal determinação é a análise de uma peça de teatro construída por uma de suas personagens.

---

<sup>17</sup> MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.



## 1.2. O estudo da discursividade nos dispositivos jurídicos

Pretendemos verificar a trajetória histórica do direito à educação no Brasil e da legislação própria para a sanção daqueles que têm menos de 18 anos levando em consideração que a mera passagem do tempo não é garantia de que um documento mais recente seja mais “avançado” que seu antecessor. Examinaremos em cada um destes documentos as diferentes concepções de escola, a maneira e a classificação das pessoas com menos de 18 anos e a relação estabelecida (ou não) entre essas pessoas e o ensino escolar.

Na contramão da narrativa que liga a história da humanidade através de uma linha sucessiva de fatores, a arqueologia dedica-se em desfazer tal linearidade. Onde ocorrem as sínteses validadas que, como por um ato espontâneo, interligam os discursos dos homens é preciso lançar questionamentos, abrir a possibilidade de lidar com esses dados – tradicionalmente agrupados sob a forma de “história” – como acontecimentos dispersos. Diante disso, a arqueologia coloca as unidades discursivas em suspensão. Ela se empenha em (FOUCAULT, 2015a):

[...] tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. E na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (p. 20).

Nosso estudo das legislações buscará lançar perguntas diante de certos momentos específicos da história que desconfia do automatismo de ligá-las linearmente a outros documentos, ao mesmo tempo em que considera o contexto em que emergem. Na estreiteza dos enunciados discursivos – que surgem nas legislações enquanto dispositivos – buscamos as diferentes definições de educação e da obrigação de estudar.

Para compreender a educação escolar enquanto direito social, nos atemos às legislações promulgadas depois da Constituição de 1988, uma delas mais geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e a outra pretensa a ser mais específica e com tempo de validade pré-determinado, o Plano Nacional de Educação de 2014. Disto traçamos os enunciados discursivos sobre educação como direito, indagando a quem e para o quê tais determinações se dirigem.

Já a escola como sanção jurídica será investigada a partir de quatro documentos específicos para os indivíduos com menos de 18 anos no Brasil, escolhidos por trazerem uma economia de penalidades próprias a estes sujeitos e por darem notícias de qual escola se fala para tal grupo. São eles: o Código de Mello Matos, o Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas, signatário ao penúltimo. Nestes as compreensões dos enunciados discursivos concentram-se: (1) nas disposições gerais – em que cada legislação define para quem, para o quê e de que forma pretende realizar suas ações –; (2) na compreensão de educação; (3) no quê e como se pune; e, (4) como a educação escolar, ou seu similar, se relaciona com tal punição.

Buscamos assim verificar densidades que percorrem as *performances verbais* e os diversos níveis de análise; aquilo que permite que homens dentro de uma mesma prática discursiva possam falar de objetos diferentes, que tenham opiniões opostas e falas que se contradizem; pretendemos também evidenciar que as diferentes práticas discursivas se distinguem umas das outras e, ainda, “definir as posições e as funções que o sujeito [pode] ocupar na diversidade de discursos” (FOUCAULT, 2015a, p. 241). Assim:

A análise arqueológica revela o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição, mas não para nivelar todas as oposições em formas gerais de pensamento e pacificá-las à força por meio de um *a priori* coator. Trata-se, ao contrário de demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que elas constituem, definir a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandam. Em suma, trata-se de manter o discurso em suas asperezas múltiplas e de suprimir, em consequência disso, o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente, no elemento diferenciado do *logos* (FOUCAULT, 2015a, p. 191, grifos do autor).

De modo que ao realizar a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação de 2014, do Código de Mello Matos, do Código de Menores de 1979, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas, pretendemos: (1) com os documentos traçar o conjunto de enunciados discursivos, que veiculam formas de saber/poder sobre os sujeitos; (2) identificar nestes enunciados eixos de positivities que os localizem diante do saber/poder em outras esferas que não as legais; (3) detectar e explicitar nos documentos as atuações previstas para outras áreas do saber – que não a jurídica – tanto na esfera da educação escolar quanto na aplicação e execução das medidas punitivas

ao(à) adolescente; e, (4) relacionar as discursividades destes documentos com aquelas que surgem na peça de teatro construída para esta pesquisa.

Com relação à temporalidade e à organização para a apresentação dos documentos, cabe explicitar dois pontos importantes. Primeiro, reconhecemos que pode haver ramificações temporais, mas nossa tentativa é a de “mostrar o entrecruzamento entre relações necessariamente sucessivas e outras que não o são” (FOUCAULT, 2015a, p. 205), a relação temporal cronológica é posta em suspensão para que possa surgir a dimensão temporal que há entre as ramificações. Segundo, tendo em vista que:

[...] o estudo arqueológico está sempre no plural: ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenhando entre si espaços em branco (FOUCAULT, 2015a, p. 192).

Adotamos uma exposição cronológica das legislações dado que “o confronto dos diferentes tipos de discurso, as regras e os efeitos deste afrontamento aparecem, assim, com uma certa clareza” (FOUCAULT, 1991, p. XIV)<sup>18</sup>. Porém, a exposição cronológica dos documentos não nos parece invalidar a atitude de suspensão e suspensão diante da sua sequência cronológica.

Machado (2007) sintetiza que o método arqueológico proposto por Foucault objetiva “descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities” (p. X), considerando-os como efeito ou resultantes disto. A preocupação a respeito da aparição e transformação dos saberes privilegia as interrelações discursivas e suas articulações com as instituições. A isto se acrescenta que as análises devem ser compreendidas como fragmentárias e sujeitas à transformação.

Este tópico apresentou o percurso metodológico relativo à apresentação e às análises dos dois conjuntos de documentos – os que versam sobre a educação e os que abordam a implicação jurídica ao(à) adolescente que transgrediu a lei. A seguir, exporemos os argumentos que nos permitem analisar a questão da escola como direito e como punição a partir de uma situação narrada na peça *Três personagens à procura de justiça*.

---

<sup>18</sup> FOUCAULT, Michel [1973]. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão: Um caso de parricídio do século XIX apresentado por Michel Foucault*. Trad. Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

### 1.3. A discussão da circulação de poder e de seus efeitos em uma discursividade local

Nossa análise da história da economia das penalidades próprias aos indivíduos com menos de 18 anos e da escola como direito no Brasil atenta-se para as lutas, estratégias e táticas que podemos depreender de uma situação local. Se indivíduo de conhecimento é constituído por uma trama histórica é para ela que devemos atentar, para que possamos dar conta da constituição dos saberes, dos discursos e da forma de domínio dos objetos. Por isso, a singularidade dos acontecimentos que analisamos é marcada, pois as palavras não guardam um sentido. Desta forma, a pesquisa da origem é substituída pela pesquisa da invenção (FOUCAULT, 2007)<sup>19</sup>.

Com a escolha dos documentos, relatada anteriormente, buscamos colocar em destaque elementos para a análise de uma história da educação como direito e da sanção penal própria ao grupo de indivíduos com menos de 18 anos – atualmente adolescentes. Agora apresentaremos um dispositivo específico: a história do julgamento de um adolescente em medida socioeducativa sendo obrigado a estudar. Esse recurso nos permitirá expor os jogos de dominação nesse sistema de submissão e, “a partir da discursividade local assim descrita, ativar os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 2007, p. 172).

Machado (2007) explicita que a genealogia volta-se à compreensão de como o saber aparece e se transforma. Compreendido como prática social, o saber é elemento central das relações de poder, e, por isso, é constituído historicamente e somente assim pode ser analisado.

Os elementos contidos no acompanhamento de uma medida socioeducativa não são compreendidos por nós como uma mera aplicação da lei, pois isto seria tomar o conhecimento e o saber como algo externo ao poder, quando, ao contrário, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constituía ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2013b, p. 30).

---

<sup>19</sup> FOUCAULT, Michel [1979]. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

As falas das personagens da peça de teatro *Três personagens à procura de justiça* foram construídas enquanto enunciados discursivos que nos relatam em seu conjunto uma rede de relações tensas reveladoras de um poder que:

[...] não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e por meio deles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (FOUCAULT, 2013b, p. 29, grifos do autor).

Ou seja, não se trata da oposição entre as personagens representantes da instituição jurídica e daquele que representa a juventude transgressora das normas, ou de quaisquer outras personagens, supostamente, providas ou desprovidas de poder. Compreendemos que na situação em que um(a) adolescente passa pelo cumprimento da medida socioeducativa e pelo posterior julgamento de suas ações<sup>20</sup> podemos observar jogos estratégicos nas relações, de ação e reação, perguntas e respostas, dominação e esquiva (FOUCAULT, 2015a). Isto promove o entendimento dos efeitos em determinada situação, visto que esta luta traz instabilidade e uma inversão das relações de forças, ainda que possa ser apenas transitória. Fazemos a inserção desta prática penal, neste caso o acompanhamento da medida socioeducativa de liberdade assistida e o direito à educação, na anatomia política que lhe cabe e não como mera consequência da teoria jurídica.

Com tais análises, pretendemos compreender os conhecimentos em torno do enunciado da obrigatoriedade escolar ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida tendo em vista que:

[...] é somente nestas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 2013a, p 31)<sup>21</sup>.

As legislações correlatas ao nosso campo de estudo também trazem o conhecimento sobre a escola, o direito à educação, a obrigatoriedade escolar e as

<sup>20</sup> Semelhante ao que ocorre em outros dispositivos terminais. Ver: FOUCAULT, Michel [1974]. *A verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. de Roberto Cabral Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013a.

<sup>21</sup> FOUCAULT, Michel [1974]. *A verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. de Roberto Cabral Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013a.

medidas socioeducativas, pois também foram construídas por jogos de verdade, mas nestas formas documentais a ação, o dinamismo de tais jogos de poder fica congelado.

Como surgem e são exercidas as relações de poder em um julgamento de um adolescente que transgrediu a lei diante da relação entre medidas socioeducativas e educação escolar? Quais discursos surgem e a quais conjuntos de saber/poder se relacionam? Quais os jogos de verdade e as posições ocupadas pelas personagens neste dispositivo terminal? E, conseqüentemente, como surgem as resistências e estratégias de poder nesses efeitos discursivos?

Estas indagações irão permear o capítulo que apresentará a peça de teatro e sua análise, apoiada no método genealógico, com a discriminação da interrelação dos enunciados discursivos dispostos a partir das análises das legislações.

#### **1.4. A peça de teatro como narrativa das experiências como técnica de medidas socioeducativas**

Este tópico trata sobre a construção de uma peça de teatro para sua posterior análise como procedimento que fornece um válido dispositivo de discursividade local, com o privilégio das falas das personagens enquanto partes de um jogo discursivo encenado em atos, simultaneamente singular e representativo.

De que forma a construção teatral pode ser compreendida como objeto passível de investigação? Entre a ficção e a realidade, quais tensões podem ser evidenciadas? Pretendemos discutir essas questões como forma de sustentar metodologicamente a escolha pela construção de uma peça de teatro como *corpus* de pesquisa a ser analisado.

No trabalho como técnica de medidas socioeducativas era frequente deparar-me com a força da exigência do cumprimento da medida atrelado à educação escolar. Ao conduzir o(a) adolescente para a realização das decisões judiciais da medida de liberdade assistida – que são atribuídas como forma de responsabilizá-lo pela transgressão à lei que praticou e foi reconhecido como autor(a) – a educação escolar é obrigatória como mais um item dentre os diversos documentos necessários para solicitar ao poder judiciário o término deste acompanhamento. Juntamente com os comprovantes de matrícula e frequência escolar, o(a) adolescente também precisa possuir todos os

documentos compatíveis com a idade, como ter cadastro no Sistema Único de Saúde, realizar curso profissionalizante e/ou estar no mercado de trabalho.

Esses dados – tidos como objetivos – eram então enviados ao judiciário: documentos, atestados e comprovantes devidamente apresentados. Mas, se tais papéis não estivessem anexados, era como se não existissem. Diante disso, como dar lugar àquilo que também estava presente neste cotidiano? Por exemplo, a forma como eu recebia e era recebida pelos(as) adolescentes, a entonação durante determinada fala de um(a) jovem, o som da sua respiração também presente e parte dos atendimentos, a minha irritação por ouvir uma fala agressiva, o carisma ou a falta dele nas relações estabelecidas? Como dar lugar ao que é veiculado nas sutilezas e que, junto com os documentos devidamente assinados e anexados, endossa ou não as decisões? Embora presentes, essas experiências não constam nos registros como justificativa para a tomada de decisão e consequente atuação.

A constatação de que as pessoas e situações vividas em minha experiência como técnica, muito mais do que “casos” a serem estudados, representavam papéis institucionais e, desta forma, poderiam ser compreendidas como personagens dentro da engrenagem do sistema judiciário e escolar leva à decisão de escrever uma peça de teatro. Ou seja, o que está em jogo não é apenas um adolescente que lidou com a obrigatoriedade da escolarização de uma determinada maneira ou a atuação singular de uma técnica de medidas socioeducativas, ou a severidade de um promotor, ou a comoção de um juiz de direito. Todos esses fatos ocorreram, mas o que consideramos central para a investigação é a recorrência de todos esses lugares e falas. A transformação de cadernos de campo em peça de teatro ampara-se na representatividade das situações vivenciadas por estas personagens, como sintomas de um processo que se repete cotidianamente pelo país envolvendo as três instâncias: um(a) jovem que transgrediu a lei, um(a) técnico(a) que acompanha o cumprimento da penalidade a que esse(a) jovem foi submetido e um(a) juiz(a) que determina tal penalidade.

Há na produção do discurso uma espécie de potencialidade que é temida, e, por isso, ela é submetida a procedimentos que fazem com que seja “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (FOUCAULT, 2014, p. 8), a partir da suposição que na produção do discurso existe um poder e um perigo que faz com que a aleatoriedade desta produção seja dominada. Tais procedimentos podem, como uma força externa, incidir mais diretamente no desejo e no poder. Enquanto força interna esses procedimentos fazem com que o próprio discurso exerça seu controle travestido de

acontecimento ou acaso, com que o funcionamento do discurso seja submetido a princípios que os classificam, ordenam e distribuem (FOUCAULT, 2014).

Ainda é possível compreender tal estratégia a partir da apreciação da relação entre o discurso, a disciplina da ciência e o verdadeiro. Para que uma proposição esteja dentro dos limites do verdadeiro e do falso, ela deve “preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina da ciência; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro”” (FOUCAULT, 2014, p. 32, grifos do autor). O que não ocorre se não por obedecer às regras discursivas, que reativam as polícias discursivas que temos dentro de nossos próprios discursos.

A utilização de procedimentos de pesquisa que têm como um de seus objetos de análise textos construídos para tal pesquisa não é inaugural. Lígia Assumpção Amaral (1987)<sup>22</sup> lança mão de suas memórias e vivências como pessoa com deficiência em sua dissertação de mestrado fazendo-se ao mesmo tempo sujeito e objeto de pesquisa. Apresentado sob a forma de diário, seu texto acadêmico na área da psicologia traz a reflexão dos significados do que é ser uma pessoa com deficiência. A autora alerta para a possibilidade da relação entre literatura e ciência sem que a primeira reivindique o status de ciência; neste caso, a literatura é utilizada enquanto procedimento do método da introspecção aliado à noção de drama. Trata-se da proposta de evidenciar – com o recurso narrativo da literatura – a alteração ou imprecisão que a memória faz ao voltar-se para alguma atividade ocorrida não como uma barreira a ser transposta, mas sim como um viés desejado. Seu passado é alterado deliberadamente, com a abstração de alguns fatos para a emersão mais clara da situação de pessoa com deficiência.

Do mesmo modo, nossa peça de teatro também busca driblar a precisão do relato como argumento. Em nosso caso, interessa-nos evidenciar que a representação de papéis é recorrente e que nos apropriamos do discurso subjacente ao papel que nos pertence. Dessa forma podemos olhar para uma diversidade dos discursos que são proferidos, sobrepostos e concomitantes.

---

<sup>22</sup> AMARAL, Lígia Assumpção. Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo, 1987. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



Outro exemplo de uma incursão metodológica dessa natureza é a tese de doutorado de Édio Raniere (2014)<sup>23</sup>, também defendida na área da psicologia. Inspirado em Deleuze e Guattari, este pesquisador utiliza a bricolagem como método compondo sua pesquisa com formas mais e menos ortodoxas de escrita acadêmica. A tese defendida é a de que as medidas socioeducativas podem ser compreendidas como invenção. Com relação ao seu método, dois aspectos podem ser destacados. No primeiro, a defesa do recurso literário e dramático como formas de não aprisionamento das vozes que ecoam nas medidas socioeducativas. “Trata-se de encontrar uma voz, ou várias delas, que suportem os enunciados, que não os paralitem em meras palavras” (p. 12). Já no segundo aspecto, após constatar que outros caminhos metodológicos pudessem ser insuficientes para contemplar a transformação pela qual passa a problematização da temática, por tratar-se de questões tão híbridas e atuais, o autor explicita que há um posicionamento político em sua escolha.

Em tempos em que potentes estratégias de pesquisa vêm sendo, cada vez mais capturadas por um jogo de sedução acadêmica – pontuações, normatizações e estriamentos – fazer da bricolagem um método nos parece politicamente importante no sentido de fortalecer o caráter de resistência e criação em nossos processos de pesquisa (RANIERE, 2014, p. 20).

Podemos ainda mencionar, na área da educação, a tese de doutorado da Rachel Duarte Abdala (2013)<sup>24</sup> que traz o retrato escolar – fotografias tiradas na e pela escola – como possibilidade narrativa. Para ela, as fotografias não são apenas ilustrações daquilo que está sendo relatado, mas sim, no arquivo fotográfico da escola, um campo de estudo das “condicionantes históricas, estéticas e intencionais que permearam a composição das imagens que se pretendia conservar e, ao mesmo tempo, o modo como foram apropriadas” (p. 29). Entre os argumentos, a autora expõe que a noção da fotografia como narrativa que traz o que o(a) seu(sua) autor(a) compreende como escola, resguarda a potencialidade desses registros em demonstrar as relações entre propostas pedagógicas, seus mecanismos de transformação e conformação de práticas escolares. Concordamos com a autora no reconhecimento de que não apenas os registros escritos ou as falas de seus(suas) atores(as) dentro da escola nos contam sobre a

<sup>23</sup> RANIERE, Édio. *A invenção das medidas socioeducativas*, 2014. Tese de Doutorado em Psicologia Social apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>24</sup> ABDALA, Rachel Duarte. *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)*, 2013. Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

educação escolar, essa pode ser depreendida em outros dispositivos, tais como a criação visual que a fotografia permite.

Tais pesquisas, ao se tornarem públicas, contribuem para o alargamento das bordas do verdadeiro, do saber, e, por decorrência, do poder.

No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. O exterior de uma ciência é mais e menos povoado do que se crê: certamente, há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memória; mas, talvez, não haja erros em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história do saber (FOUCAULT, 2014, p. 32).

Para nós a construção de uma peça de teatro como procedimento de pesquisa volta-se para a tensão entre a situação vivida na particularidade e sua recorrência em outras tantas situações. Podemos ainda mencionar que Foucault (2013a) recorre à tragédia de Édipo para expor que os tipos de conhecimento e de verdades são profundamente arraigados por meio das práticas judiciais, percebendo com esta peça a fundação da ideia de poder e saber como opostos. Ou seja, é possível compreender uma peça de teatro enquanto registro da construção de conhecimento da humanidade.

Saindo do campo da pesquisa acadêmica e aportando no campo da literatura, a escolha pela construção de uma peça de teatro também teve como sustentáculo as contribuições de Luigi Pirandello e Samuel Beckett. Com o primeiro, compreendemos a peça de teatro como recurso para: (1) o jogo que há entre o discurso proferido e os diferentes discursos enunciados no mesmo contexto; e, (2) a verdade como invenção, a depender da perspectiva daquele(a) que a profere, pronunciada em uma mesma situação de diferentes formas.

Há um tema recorrente com as personagens de Pirandello: o conflito entre a vida subjetiva e as máscaras utilizadas por elas para que sobrevivam em sociedade; a vida centralizada na ruptura, na impossibilidade do sujeito de conviver e, até mesmo libertar-se, de seu próprio contexto (BOSI, 2005)<sup>25</sup>. Também se pode ressaltar que em Pirandello há um humor que tira do(a) observador(a) o riso amargo, pois suas personagens trazem no humorismo a descoberta que a vida é uma ilusão, e, diante do reconhecimento, a mesma cena passa do ridículo ao sério e doloroso – no contato com

---

<sup>25</sup> BOSI, Alfredo. Caminhos entre a literatura e a história. *Estud. av.*, Dez 2005, vol.19, no.55, p.315-334.

as ilusões das personagens, o homem separado da realidade dela se aproxima (PERES, 2015)<sup>26</sup>.

Na peça *Seis personagens à procura de um autor*, de Pirandello<sup>27</sup>, seis personagens entram em um ensaio de uma peça de teatro para convencer o diretor a colocar em cena suas histórias. Sobre as inspirações dessa peça para a construção e utilização da peça de teatro como procedimento metodológico na presente dissertação, mencionamos: (1) a realidade podendo ser observada de vários pontos de vista; (2) a necessidade de dar voz a algo que, embora tenha uma racionalidade, é irracional; (3) a noção de que a representação daquilo que ocorreu tem tanta materialidade quanto o que é marcadamente fictício; (4) que uma peça de teatro, ainda que sejam marcadas suas distinções, é elemento importante para compreender as relações sociais; (5) a explicitação da hierarquia; e, (6) o recurso da caricatura que pode colocar em evidência, ao escancarar o ridículo, a centralidade de determinados temas. A reflexão que age com Pirandello perpassa a explícita circulação do poder e os efeitos dos discursos.

Já Samuel Beckett faz uma reflexão sobre as configurações sociais e sobre o paradoxo do estado da arte que a partir de um indivíduo esvaziado de reflexão em um mundo privado de sentido imanente deve elaborar formas significativas de denunciar e copiar tal estado (VASCONCELLOS, 2009)<sup>28</sup>.

Com Beckett<sup>29</sup>, em *À espera de Godot*, – um diálogo onde duas personagens estão esperando por Godot – tem-se: (1) a desconstrução da linearidade da montagem teatral; (2) a ambiguidade e a contradição das personagens; (3) a barreira entre o fictício e o real propositadamente em questão com um(a) narrador(a) que conduz duplamente dentro e fora do texto; (4) a exposição do sentimento e do pensamento das personagens em contraste com aquilo que pronunciam, a evocação do correto, bom e verdadeiro sem que as personagens se deem conta; (5) aquele(a) que supostamente estaria em posição vantajosa circunscrito(a) nas mesmas regras que anuncia; e, (6) o estilo formal de apresentação da peça de teatro.

---

<sup>26</sup> PERES, Terezinha Marta de Paula. *Crises do cotidiano em Machado de Assis e Luigi Pirandello: um estudo comparado*, 2015. Tese de Doutorado em Literatura Comparada apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>27</sup> PIRANDELLO, Luigi. *Seis personagens à procura de um autor*. Trad. de Roberta Barni e J. Guinsburg. In: GUINSBURG, J. (org.). Pirandello: do teatro no teatro. São Paulo: Perspectiva, 2009.

<sup>28</sup> VASCONCELLOS, Claudia Maria. *Figuras Infernais no teatro de Samuel Beckett*, 2009. Tese de Doutorado em Letras apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo.

<sup>29</sup> BECKETT, Samuel. *À Espera de Godot*. Trad. de Rui Guedes da Silva. In: BECKETT, Samuel. Teatro de Samuel. Lisboa: Arcádia, s/ano.

É dentro deste universo que adotamos a peça de teatro como recurso para crítica e discussão daquilo que se compreende por verdade e para a suspensão e desconstrução da linearidade cronológica da história.

Ao argumentar sobre a transformação de cadernos de campo em peça de teatro – como forma crítica e privilegiada de apresentação dos dados – lembramos que um discurso é também sustentado pelo “regime de poder-saber-prazer” (FOUCAULT, 1985, p.16)<sup>30</sup>, que há na produção discursiva uma vontade de saber que é ao mesmo tempo instrumento do poder e suporte para sua própria reprodução. Se a apresentação de uma peça de teatro – que é compreendida como um elemento que destoa dos cânones acadêmicos – tem de ser justificada com precisão, é porque há toda uma economia que alimenta um determinado discurso, como parte de um eixo de positividade, da qual esse elemento não faz parte. Mas não se trata de dividir de forma binária aquilo que se diz do que não se diz.

[...] é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1985, p. 30).

Por último, ressaltamos que o relato científico traz consigo os jogos de poder e saber estabelecidos. Sobre um mesmo indivíduo e uma mesma história – a exemplo de Pierre Rivière – podem ser produzidos relatórios que trazem diferentes conclusões, diferentes gêneros de análise, diferentes origens e diferentes estatutos frente à instituição a qual reverenciam (FOUCAULT, 1991). Podemos negligenciar tudo isso e neutralizar as tensões ou, como é nosso intento, partir da constatação de suas existências e considerá-las como elementos de análise.

Esperamos, com a defesa da transformação da narrativa do cotidiano como técnica de serviço de medidas socioeducativas em uma peça de teatro, que a construção teatral possa ser compreendida como forma de verdade a partir das tensões entre a ficção e o real. Com base na coerência desta proposta com as de Michel Foucault; com as indagações suscitadas no e do trabalho como técnica de medidas socioeducativas; e, com o alicerce em duas concepções críticas do teatro, passaremos ao percurso da construção da peça de teatro *Três personagens à procura de justiça*.

---

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: vontade de saber*. Trad. Maria T. da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

### 1.5. De cadernos de campo à peça de teatro

Ao resgatar os cadernos de campo escritos durante o período em que trabalhei como técnica, em um deles prevalecia a relação entre a escola e a medida socioeducativa de liberdade assistida em meio aberto. Como em várias outras situações presenciadas, o término da aplicação dessa medida socioeducativa tinha como condição a matrícula e a frequência escolar. Porém, naquela narrativa tanto o questionamento sobre tal obrigatoriedade como o desfecho do caso puseram mais em evidência uma aparente contradição entre o direito à escola e a sua corporificação como apenas mais uma formalidade, mais um dentre os inúmeros papéis a serem anexados ao processo para que fosse considerado concluído. Assim se deu a escolha pela personagem “Alguém” bem como qual seria o desfecho da peça de teatro: ela terminaria na audiência convocada pelo poder judiciário para averiguar as justificativas para a solicitação do término do acompanhamento, posto que as exigências da matrícula e da frequência escolar<sup>31</sup>, tão fortemente lembradas pelo sistema judiciário, não ocorriam dentro do esperado.

Com a autorização do responsável pelo serviço de medidas socioeducativas no qual trabalhei, realizei a leitura de todos os relatórios e documentos oficiais relativos ao caso que eu havia escrito e enviado para o judiciário. Eles foram arquivados na versão impressa e na digitalizada, mas ficam apenas em poder do serviço de medidas socioeducativas, de modo que, ao sair desta função, não pude levar cópias pessoais destes documentos. Também fiz a releitura dos registros de todos os atendimentos – presenciais e por telefone – realizados com o adolescente e seus familiares ao longo do período em que durou o acompanhamento deste cumprimento de medida socioeducativa, arquivados na versão manuscrita. Esses documentos não eram enviados ao judiciário, eram escritos durante o período de acompanhamento da medida, e, ao término desta, arquivados por tempo indeterminado. Não havia um formato pré-estabelecido para tais registros, a exigência era apenas o registro de data, horário ou período do dia e a identificação do(a) interlocutor(a).

---

<sup>31</sup> O documento de frequência escolar expedido pela instituição escola traz como informações o número absoluto de faltas, a porcentagem que representa e também as notas considerando o período do início do ano letivo até o momento da solicitação.

Retirei boa parte dos diálogos da peça de teatro aqui construída a partir destes registros, principalmente as falas entre as personagens “Alguém” e “Técnica” quando a narrativa é feita a partir do ponto de vista da personagem da Técnica. Além desses manuscritos, a elaboração do enredo da peça de teatro também contou com a evocação da minha memória, pois diversas situações, embora não registradas, foram lembradas ao ler estes documentos.

Já os relatórios e documentos enviados para e pelo judiciário, deram sustentação à peça de teatro nos momentos em que o(a) narrador(a) ou determinada personagem faz a especificação do trânsito daquilo que está sendo conversado entre a técnica e o adolescente, daquilo que será encaminhado tendo como justificativa o estipulado pelo judiciário, ou do que será efetivamente enviado para o judiciário. Ou seja, as evocações da existência da personagem “Juiz” na peça – como justificativa ou não de uma ação – que se dá sem a presença dela, foram amparadas nestes documentos oficiais.

Da leitura desses relatórios, agora já arquivados, da memória da atuação enquanto técnica e com o recurso da ficção, foram elaborados os diálogos do segundo e terceiro ato da peça. Pois, ainda que a técnica esteja presente na cena, a narrativa está sendo realizada com a ideia de que aquela não é a versão dela dos fatos, e sim, o modo como as demais personagens compreendem a situação. Nas cenas em que a técnica não está presente, a escrita foi feita a partir de documentos, da observação de falas dessa natureza durante a minha experiência profissional e do recurso da ficção.

Há então uma mescla entre diálogos que estão registrados em documentos arquivados, diálogos que foram lembrados por mim a partir dessa releitura e diálogos ficcionais. Estes últimos se amparam na experiência de dois anos do trabalho como técnica de medidas socioeducativas e como pesquisadora.

Na esteira de Pirandello (2009) e Beckett (s/ano), na peça de teatro há um(a) narrador(a) que descreve o ambiente, que revela os pensamentos e sentimentos das personagens bem como as suas reações. Um(a) narrador(a) que busca descrever um acontecimento, sem se reportar diretamente nem com as personagens, nem com o(a) leitor(a). O início de cada ato é a escolha de um fato desencadeador (tendo clareza de que outros eventos desencadeadores podem dar início a outras versões da mesma história), de forma que os três atos da peça referem-se à mesma história e terminam na mesma cena, mas como cada uma das personagens conta sua versão, o fato que desencadeia o começo do ato é diferente entre eles. A personagem do “Juiz” na peça

aqui construída, representa não apenas os(as) diversos(as) juízes(as) que atuam cotidianamente nessa área, mas simboliza também a questão da hierarquia e da posse do poder, que há nesses dois dramaturgos. Assim, esta personagem tem falas que denotam o exagero, tendo uma de suas facetas, a do poder, sobrepondo-se às demais, como se fosse necessária a sua constante afirmação para manter o controle, ou, ainda, para restaurá-lo como negação daquilo que já se perdeu. O recurso à caricatura é utilizado no intuito de colocar em evidência, ao escancarar o ridículo, a centralidade de determinados temas. O nome da peça – *Três personagens à procura de justiça* – também é inspirado e faz menção direta a *Seis personagens à procura de um autor* de Luigi Pirandello (2009).

O que buscamos evidenciar com esta escolha é que a literatura permite representar um campo de ações fortemente presente nas relações de poder em uma dimensão na qual a análise dos documentos ou o relato de um caso correm o risco de tornarem-se mero registro formal, muito semelhante ao exigido no próprio campo jurídico do serviço de medidas socioeducativas.

## Capítulo II - Os enunciados discursivos sobre a escola como direito e como punição nos dispositivos jurídicos

*A “observação” prolonga naturalmente uma justiça invadida pelos métodos disciplinares e pelos processos de exame. Acaso devemos nos admirar que a prisão celular, com suas cronologias marcadas, seu trabalho obrigatório, suas instâncias de vigilância e de notação, com seus mestres de normalidade, que retomam e multiplicam as funções do juiz, tenha-se tornado o instrumento moderno da penalidade? Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?*<sup>32</sup>

Michel Foucault

Para compreender o lugar da escola como instituição na contemporaneidade temos de considerar uma importante mudança no curso da história. Antes, o poder – concentrado na figura do soberano – legitimava-se pela ameaça, no limite, da morte do(a) desobediente. Agora, situado e exercido em outro nível, se encarrega da vida e a ela se mistura. Não é mais a perda da vida que está em jogo e nem tampouco trata-se do poder que está fora. Em curso, o poder disciplinar faz com que seus procedimentos operem o corpo máquina que deve ser tanto mais adestrado, amplamente apto, fortificado, útil e dócil “na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 1985, p. 131). Tal dimensão *anátomo-política do corpo humano* soma-se à *bio-política da população*, outra faceta do poder sobre a vida. Essa última traz concepções do corpo como ser vivo, dotado de processos biológicos: o nascimento, o nível de saúde, a duração da vida e a mortalidade. No império do poder sobre a vida – e não mais, diretamente, sobre a morte – surgem os corpos disciplinados e as populações reguladas enquanto mecanismos que possibilitam o desenvolvimento do capitalismo, “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (p. 132).

---

<sup>32</sup> FOUCAULT, Michel [1975]. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b. p. 214.



Estas novas técnicas do poder surgem em diferentes níveis do corpo social e são utilizadas em instituições bem diversas. É na esfera dessas instituições – junto com os manicômios, prisões, exército, polícia, entre outras – que a escola passa a ser compreendida. Sob o império do poder disciplinar ela compõe – juntamente com as demais instituições – “uma série de exemplos [de] algumas das técnicas essenciais, que, de uma a outra, se generalizam mais facilmente” (FOUCAULT, 2013b, p. 134).

A escola enquanto parte do poder disciplinar é um atual diagnóstico daquilo que é possível aos sistemas de educação, do possível à sociedade. Com seu próprio regime, cada sociedade faz funcionar aquilo que convencionou como o verdadeiro, acolhendo alguns discursos e sancionando outros. Trata-se de um ato político:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 43).

Sustentando posição semelhante, consideramos que a escola tem suas definições, formas de funcionamento e diferentes formas de enunciado circunscritas ao lugar político que ocupa, e, portanto, seu exame aqui almeja contemplar os diversos enunciados discursivos que atravessam o encontro entre a instituição escolar e o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Como critério de apresentação, a tessitura deste texto parte de uma suposta separação entre a escola enquanto direito e a escola como punição, compondo cada elemento deste par com o universo que lhe é subjacente, ou como afirma Foucault (2015a) sobre a análise do campo discursivo:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (p. 34).

Desta forma, um conjunto de dispositivos, leis, teorias, teses e artigos que circundam e diagnosticam o enunciado *o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida deve estar matriculado(a) e frequentando a*

*escola* será aqui exposto e analisado. No presente capítulo, a escola será investigada a partir dos dispositivos jurídicos – apresentados dentro da suposta separação entre escola como direito e escola como punição. Primeiro iremos examinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional da Educação para a compreensão da escola enquanto direito para todos. Depois examinaremos o Código de Menores de 1927, o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, atentos às legislações próprias aos que têm menos de 18 anos. Destacaremos os enunciados discursivos desses dispositivos jurídicos para compreender as concepções de escola neles subjacentes.

\*

No contexto brasileiro, Rebello de Souza (2010)<sup>33</sup> lembra a existência na década de 1980 de um cenário político bastante propício para as discussões que contemplassem uma perspectiva emancipatória, isto porque muitos movimentos sociais lutavam pela redemocratização do Estado brasileiro. A pressão para uma nova Constituição Brasileira faz com que o documento promulgado em 1988 abra caminho para novos rumos nos direitos civis e sociais no Brasil, diante da recente extinção da ditadura militar que havia, por mais de 20 anos, estabelecido um quadro legislativo bastante autoritário. Dentre as iniciativas institucionais para a mudança estrutural nas relações sociais e civis no tocante aos direitos humanos, após a Constituição de 1988, estão o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a Declaração de Educação para Todos em 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Tais movimentos descentralizam o poder da federação para os estados e municípios que, desta maneira, passam a ter mais autonomia para fazer o planejamento, a implementação e a gestão das políticas educacionais.

Se a síntese nos auxilia na compreensão do sentido da educação como direito social no Brasil, temos de fazer uma breve reflexão sobre a ideia de “poder” como uma forma de agir de um grupo sobre os demais – no modo de soberania do Estado.

---

<sup>33</sup> SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, v. 23, p. 129-149, 2010.

O período da ditadura militar no Brasil aproxima-se ao estado de exceção descrito por Agamben (2004)<sup>34</sup>, caracterizando a suspensão da ordem política com “a abolição provisória da distinção entre poder legislativo, executivo e judiciário” (p. 19). Nesta circunstância, a relação entre ordenamento jurídico e estado de exceção não é de exclusão, mas sim de indeterminação; a norma é suspensa e não abolida, aquilo que fica não é excluído de algum tipo de relação com a ordem jurídica. De outro modo, o ordenamento é suspenso para que seja garantida sua existência e o que surge é uma lacuna fictícia entre a lei e a sua aplicação na realidade.

Assim, pensamos na concentração do poder na esfera federal durante o período da ditadura militar em duas categorias. Na primeira, a concentração ocorre em razão da dissolução dos três poderes e com a suspensão temporária das diferenciações entre eles, bem como aquelas entre os elementos que compete a cada esfera, quais sejam: federal, estadual ou municipal. Na outra categoria, a noção de um poder que não pertence nem é alheio às demais esferas ou mesmo aos indivíduos, ainda que na ditadura militar estivesse concentrado em seu feixe terminal. Podemos, a partir dessas considerações, observar como o direito à educação pôde emergir das lutas sociais, no contexto de redemocratização do país e também a distribuição da atribuição da educação escolar nas diferentes esferas – municipal, estadual e federal – como forma de recusa à concentração das decisões.

Isto porque o poder não irradia de apenas um ponto, não é um privilégio de alguns; “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1985, p. 89). Não é possível deter o poder ou mesmo compartilhá-lo; seu exercício é realizado de diferentes lugares, posto que as relações são dinâmicas e assimétricas. Assim, o poder não está fora das relações sociais como mais uma instância; vem de todos os lados, de cima e de baixo, não há uma divisão entre aqueles que dominam ou aqueles que são dominados de forma estanque. Nas relações de dominação aquilo que sustenta o exercício do poder é um efeito de diversos afrontamentos. A racionalidade e a intencionalidade do poder não decorrem da ação individual, mas sim da forma como se esboçam dispositivos que podem ser agrupados em conjuntos. Ele tem estratégia e direcionamento bem claros. Na escola, não apenas os(as) que ocupam cargos hierarquicamente mais altos exercem o poder: todos o exercem, porém a hierarquia é ao mesmo tempo cristalização e reforço das estratégias.

---

<sup>34</sup> AGAMBEN, Giorgio [2003]. *Estado de exceção*. Trad. de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

[...] se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1985, p. 89).

Se o poder – como algo que circula – não está inteiramente na posse de um grupo, ainda que seja a ditadura militar compreendida como estado de exceção, tampouco está fora desse circuito a resistência – que não é sua marca negativa, não é exterior a ele. Com efeito, a resistência é a expressão do “caráter estritamente relacional das correlações de poder” (op. cit., p. 91). Assim como o poder não está restrito a um lugar específico, também a resistência não está concentrada em apenas um centro relacional, ela se dá em todas as relações de ponto a ponto onde se faz o exercício do poder. Ou seja, não há um lugar específico na história da humanidade da grande recusa, da grande resistência, é preciso pensá-la sempre no plural. Se o direito à educação escolar pode ser visto como uma grande recusa da escola concentrada para poucos e não para todos, uma vez instaurado com força de lei, a resistência não cessa. Tal qual o poder, é exercida por todos.

As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais são possíveis, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios [...] (FOUCAULT, 1985, p. 92).

Assim como o poder que se espessa em determinado tecido social, a resistência se adensa em determinados aparelhos e instituições, sendo disto “possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder” (op. cit., p. 92). Ainda de acordo com Foucault (2007), o poder passa por todo o tecido social e produz decorrências:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2007, p. 8).

Se tais defesas da ideia de poder e de resistência nos auxiliam na ponderação da ditadura militar no Brasil como um período que deixou todos os indivíduos de mãos atadas, elas também contribuirão para a ponderação das leis enquanto vias de mão única, supostamente direcionadas e acatadas pelas ações. E, igualmente, nos auxiliarão para a compreensão da circulação e dos efeitos do poder nessa dissertação com a clareza de que os dispositivos legais não são a força que pesa como um não na tática local: nessa, eles circulam, produzem, sofrem resistências e são modificados.

Retornando ao contexto da educação instaurada como direito no Brasil, Haddad (2006)<sup>35</sup> esclarece que o termo “educação escolar” contempla a existência de outros processos educativos durante a vida dos indivíduos, sendo o direito à educação uma esfera do ensino-aprendizagem que deve, consoante à Declaração Universal de 1948, ser proporcionada pelo Estado. Tal declaração entende os direitos humanos como “universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana” (p. 2). O acesso à educação escolar é compreendido como um direito que possibilita a realização dos demais, pois seria ele a “base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais” (op. cit., p. 3). No Brasil, sua promulgação enquanto direito não acompanha sua implementação e efetivação; esta lacuna é denunciada por parte, principalmente, das organizações da sociedade civil com atuação na defesa dos direitos educativos, como pressão aos governos para que se faça cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como o Plano Nacional de Educação, que por vezes, ainda de acordo com Haddad (2006), são interpretados parcialmente.

Destacaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96)<sup>36</sup> e o Plano Nacional da Educação (PNE)<sup>37</sup> com a intenção de compreender as legislações que

<sup>35</sup> HADDAD, Sérgio. Apresentação. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). *A educação entre os direitos humanos*, Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006. pp. 1-10.

<sup>36</sup> BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

<sup>37</sup> BRASIL. *Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

regulam o direito à educação e delas eleger elementos de análise para a situação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Sobre a história e os objetivos da LDB/96, Sari (2004)<sup>38</sup> sintetiza que estas discussões tiveram início pouco tempo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, mas que apenas oito anos depois o documento foi aprovado. Esta lei regulamenta a educação escolar do ensino infantil ao nível superior de ensino a ser desenvolvida em instituições específicas, com a participação da família e da sociedade. Ainda de acordo com a autora, a LDB/96:

Define as incumbências, a jurisdição e a forma de relacionamento dos Sistemas de Ensino, inovando ao explicitar também as incumbências das escolas e dos docentes. Trata, ainda, entre outras questões, da gestão democrática do ensino público, da autonomia das escolas, dos níveis e modalidades de educação e de ensino, da formação e valorização do Magistério e dos recursos financeiros (op. cit. p. 71).

Seguindo Arelaro, Jacomini e Klein (2011)<sup>39</sup>, compreendemos que tal legislação faz com que o Estado, ao cumprir com seu dever da educação escolar, estabeleça padrões mínimos de qualidade de ensino, quanto a sua variedade e quantidade, por aluno, daquilo que for indispensável ao desenvolvimento do processo escolar para o alcance dos objetivos anunciados.

No primeiro artigo da LDB/96, lemos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.  
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.  
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A ideia da existência de outras instâncias de educação que não a escolar também é contemplada na lei, mas é clara a prioridade à educação escolar que, por sua vez, deve estar vinculada em primeiro lugar ao mundo do trabalho.

---

<sup>38</sup> SARI, Marisa Timm. A organização da educação nacional. In: LIBERATI, Wilson Donizeti. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros editores, 2004. pp. 67-73.

<sup>39</sup> ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida & KLEIN, Sylvie Bonifácio O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educ. Pesqui.*, Abr 2011, vol.37, no.1, p.35-51.

É possível identificar nas práticas judiciárias<sup>40</sup> – enquanto práticas sociais – formas de subjetividade, formas de conhecimento. Um dos pontos centrais desta defesa é que o indivíduo – tal qual o conhecimento – é uma invenção engendrada no conjunto de práticas sociais. Novas práticas geram novos indivíduos, e, similarmente, diferentes domínios de saber, novas formas de conhecer, novos objetos de conhecimento, novos conceitos, novas técnicas, que fazem surgir novas maneiras de conhecimento do indivíduo. Aí reside a relação entre os domínios do saber e as práticas sociais. De forma análoga, a refutação da ideia de natureza, assim como para o indivíduo, é também estendida à subjetividade, isto porque essa também está em consonância com as práticas sociais. Portanto, não haveria uma “natureza” das práticas sociais (FOUCAULT, 2013a)<sup>41</sup>.

Estes pontos dos quais emergem uma nova forma de indivíduo podem ser explicitados no estudo histórico dos discursos, na análise dos pontos em que um tipo de poder aliado com conteúdos de conhecimento fazem surgir renovadas formas de saber. Não temos aqui por objetivo explicitar a genealogia dos novos dispositivos de saber-poder em relação ao direito à educação. Nossa verificação dessas duas legislações – assim como daquelas que se referem aos direitos do(a) adolescente na situação de conflito a lei – busca apenas realizar aquilo que Foucault (2013a) chamou de arqueologia do saber: apresentar diferentes enunciados, diferentes discursos e formas de conhecimento relacionados à educação escolar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. “Ora, a meu ver isso é que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2013a, p. 20).

Assim, temos no primeiro artigo da LDB/96 (BRASIL, 1996) os seguintes enunciados discursivos: a educação escolar faz parte dos processos formativos; a educação escolar se desenvolve em instituições próprias; a educação escolar está vinculada ao mundo do trabalho; a educação escolar está vinculada às práticas sociais.

---

<sup>40</sup> “[...] a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história” (FOUCAULT, 2013a, p. 21).

Podemos compreender que a obrigatoriedade escolar ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade, de acordo com esses enunciados, parte da necessidade de que o(a) adolescente passe por um processo formativo que o prepare para o mundo do trabalho e para as práticas sociais. Existe então um mundo do trabalho *a priori* no qual todos, e o(a) adolescente em um cumprimento de medida socioeducativa ainda mais, devam ingressar? Estas práticas sociais não ocorrem ainda que o indivíduo não seja escolarizado? Na sociedade contemporânea, a inserção e conclusão da educação escolar são marcas que efetivamente qualificam o indivíduo para o desempenho de atividades laborais como condição *sine qua non*?

Outros artigos da LDB/96 defendem a educação escolar como um direito que incide sobre o(a) adolescente. Destacamos o princípio da liberdade de aprender e de ensinar; a vinculação entre escola, trabalho e práticas sociais; a educação gratuita e obrigatória até os 17 anos de idade; o acesso ao ensino gratuito e público para os(as) que não completaram o nível básico em idade própria; a educação escolar regular para jovens e adultos(as), obedecidas suas necessidades e particularidades; e a responsabilidade do poder público de zelar junto com os pais e responsáveis pela frequência escolar.

Ora, se a educação escolar, simultaneamente, é obrigatória e regida pelo princípio da liberdade de aprender, podemos considerar uma cisão entre obrigatoriedade e liberdade. Quais dispositivos possibilitam a simultaneidade dessas duas defesas?

Lembrando que a legislação que governa a educação escolar no Brasil inspira-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos da qual o país é signatária, recuperamos o que, na compreensão de Tugendhat (2000)<sup>42</sup>, impõe o direito a algo como obrigatório. Há, de acordo com o autor, duas perspectivas distintas da ideia de direito como promessa de algo: este pode ser relativo, se esta promessa puder ser suspensa ou cancelada por aquele(a) que a concedeu, ou, em outra esfera, ser uma obrigação moral ou não relativa, uma vez que a suspensão do que foi prometido não é uma prerrogativa daquele(a) a quem se deve. Os direitos humanos estão estabelecidos nesta outra esfera na qual a obrigação não é relativa, não pode ser suspensa ou cancelada.

---

<sup>42</sup> TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. pp. 363-392.



A proteção do Estado, de acordo com os direitos humanos, está para além do desejo individual. É uma obrigação moral do Estado conferir proteção aos(às) cidadãos(ãs). O auxílio subsidiário do Estado aos(às) cidadãos(ãs) não é provisório, lança-se não apenas diante de uma violação; o direito à educação escolar é obrigatório, ainda que nem sempre se efetive. Ele ocupa o rol das necessidades, dentre as quais constam a integridade física e a liberdade. Assim, torna-se possível ser obrigado(a) a estudar e ser livre para aprender.

A simultaneidade do discurso da obrigatoriedade escolar e da liberdade para aprender pode ser aludida na incisiva análise de Foucault (1985) sobre a relação entre determinados dispositivos e as estratégias do *bio-poder*. Essas, ao lançar mão de alguns conjuntos de verdades para construir determinado enunciado, impõem formas específicas de pensamento com interesses econômicos, “garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia” (p. 133). Ao analisar a LDB/96 sob tal perspectiva, observa-se que o corpo do indivíduo é lançado ao poder disciplinar e ao controle das populações nas defesas implícitas de que: (1) o indivíduo se constitui por processos formativos que estão em detenção de instituições propícias; (2) as práticas sociais são imperiosas de um aprontamento do indivíduo realizado pela educação escolar; (3) o indivíduo deve participar do mundo do trabalho, que, assim como as práticas sociais, necessitam de um preparo ofertado pela instituição escola; (4) existem práticas sociais; e, (5) existe um mundo do trabalho.

Ainda sobre a LDB/96, cabe observar as três categorias que compreendem a educação básica. À primeira delas, em ordem crescente da faixa etária prescrita, dá-se o nome de educação infantil e é exclusiva às crianças de até cinco anos, voltada aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementar à ação da família e da comunidade. As outras duas, o ensino fundamental e médio, têm as funções, respectivamente, de realizar a formação básica do(a) cidadão(ã) e aprofundar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior, dando ao indivíduo a possibilidade de prosseguir seus estudos. A educação escolar “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do[a] educando[a], seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º). Todos esses enunciados poderiam ser compreendidos como efeitos do poder. Sublinhamos:

Temos que deixar de escrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade,

produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nesta produção (FOUCAULT, 2013b, p. 185).

O que está proposto na LDB/96 – e, por certo, em outros tantos dispositivos jurídicos – constrói um conjunto de conhecimentos que relacionam educação escolar, obrigatoriedade escolar, liberdade de aprender, práticas sociais e mundo do trabalho.

Em uma federação, lembra Saviani (2010)<sup>43</sup>, a soberania das decisões sobre a educação cabe ao Estado Nacional, que deve, subordinado à Constituição Federal, criar um Sistema Nacional de Educação, acatando a LDB/96 “que é prerrogativa exclusiva da União e se especifica na legislação complementar” (p. 383). Desta forma o PNE surge com vistas à construção de um Sistema Nacional de Educação, encaminhado pela Conferência Nacional de Educação. A concepção desse plano é manter – de forma contínua – a intencionalidade das ações do sistema de educação, instrumento da “racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema” (p. 389). Importante notar que para o Sistema Nacional de Educação “espontaneidade” e “improviso” são indesejáveis.

O atual Plano Nacional de Educação de 2014 é válido por dez anos. Trata-se da delimitação de um conjunto de metas e estratégias reportadas aos princípios definidos por tal documento e consoantes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e à Constituição Federal de 1988. Tal conjunto deve ser executado e monitorado – durante o período de validade deste plano – com o reconhecimento do atual cenário da aplicação das leis a que se reporta.

Dentre as diretrizes da Lei 13.005, que aprova o PNE, temos: a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino escolar e a melhoria da qualidade da educação, a formação para o trabalho e para a cidadania e “o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, 2014, Art. 2, Inciso V).

Ora, se tal Plano sublinha que há analfabetos neste país, que o ensino escolar não está acessível a todos(as), que há uma qualidade de ensino da educação ainda a ser almejada, que nem todos têm acesso ao trabalho e ao direito de cidadania e,

---

<sup>43</sup> SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2010, vol.15, no.44, p.380-392.

ainda, que os recursos financeiros direcionados à educação estão aquém daquele necessário, é inegável a importância política da educação escolar para o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa – que, na maioria dos casos, faz parte da população pobre e com histórico de exclusão escolar.

Com Foucault (2013b) aprendemos que o estudo da microfísica em que se exerce o poder deve nos auxiliar a concebê-lo:

[...] como estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (p. 29).

Considerando as relações sempre tensas que circundam o poder, não podemos ignorar a importância de legitimar o PNE diante do contemporâneo contexto político no Brasil. Nossas análises sobre os dispositivos da educação escolar não ignoram a atual situação política e econômica do Brasil. Almejamos demonstrar a circulação do poder e seus efeitos sem, contudo, deixar de reconhecer os esforços das políticas educacionais.

Com a análise dos enunciados discursivos da LDB/96 e do PNE de 2014 evidenciamos algumas compreensões sobre a educação escolar enquanto direito. Entre elas, a intencionalidade da preparação do indivíduo para as práticas sociais e para o mercado de trabalho e sua obrigatoriedade. Assim, passaremos aos dispositivos jurídicos que – em nossa hipotética divisão – relacionam-se de modo mais direto com a educação escolar como punição.

\*

Os documentos legislativos investigados neste capítulo têm como último artigo<sup>44</sup> “revogam-se as disposições em contrário”. Mas podem as mudanças legislativas guardar tão direta correspondência com as ações a ponto de revogá-las na data em que passam a entrar em vigor? Como esses documentos definem os indivíduos com menos de 18 anos? Quais condutas e/ou situações são passíveis de aplicação penal própria a

---

<sup>44</sup> Se não exatamente a proposição, por certo a ideia.

eles? Na relação sanção penal e menores de 18 anos, como a educação escolar é apresentada?

Atentos para a presunção da hierarquia entre leis e práticas sociais, fazemos oposição à resposta afirmativa diante dessa questão. Na perspectiva da descontinuidade, para qual a arqueologia nos convoca, uma população de acontecimentos deve ser antes compreendida como acontecimentos dispersos. Decorrente disto, os dispositivos legais não estão *a priori* no mesmo grupo; o mesmo ocorre com as ações, como exemplo, dos(as) que operam as leis e daqueles(as) sobre os quais elas incidem (FOUCAULT, 2015a).

Se a noção de grupo deve ser suspensa entre os acontecimentos com a mesma nomenclatura, o rigor é ainda maior para a relação entre dispositivos pertencentes a uma nomenclatura ou outra, as estratégias que as envolvem e seus efeitos.

Caso nos detivéssemos nas leis como simples decorrência de uma suposta “evolução” da humanidade, correríamos o sério risco de localizar o indivíduo como ponto de início, quando, verdadeiramente, é ele próprio engendrado nas táticas de poder e, por delas fazer parte, ressurgir a cada novo mecanismo penal. E, ainda, não podemos esquecer que a “justiça criminal hoje em dia só funciona por essa perpétua referência a outra coisa que não é ela mesma, por essa incessante reinscrição nos sistemas não jurídicos. Ela está voltada a essa requalificação do saber” (FOUCAULT, 2013b, p. 26).

Na análise arqueológica, os acontecimentos históricos não necessitam de uma suposta hierarquia cronológica. As relações temporais entre os enunciados discursivos existem, mas elas devem ser entrecruzadas com a ideia de que coexistem com aquelas que não o são. Ou seja, as leis podem ser apresentadas em ordem temporal e podemos, inclusive, identificar avanços em relação a determinadas concepções<sup>45</sup>, mas isto não invalida a investigação da relação entre as leis e as práticas sociais. Assim, não necessariamente uma lei mais recente faz com que a anterior desapareça das práticas sociais. Também não estão claramente expostas a forma de agrupamentos dos discursos e quais as condições que os permitem ter lugar de verdade. Assim, da mesma forma que fizemos com a LDB e o PNE, procederemos também ao exame dos enunciados

---

<sup>45</sup> Como realizamos com a LDB e o Plano Nacional e o faremos com o ECA, por abranger a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente.

discursivos do Código de Menores de 1927 ou Código de Mello Matos<sup>46</sup>, do Código de Menores de 1979<sup>47</sup> e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>48</sup> a fim de subsidiar a análise da circulação destes discursos, das estratégias de poder e seus efeitos.

Calado (2010)<sup>49</sup> relata o pioneirismo da legislação brasileira, se comparada a outras nações da América Latina, ao criar um código jurídico específico para crianças e jovens, aumentando a idade penal de 9 para 18 anos. Este conjunto jurídico específico, desde seu início, determina as políticas assistenciais para a infância e juventude e também estabelece qual deve ser a ação do Estado quando há transgressão à lei – definidas as características do grupo alvo. Se neste país o direito à educação escolar é algo recente<sup>50</sup>, o mesmo não ocorre com relação às obrigações do Estado para com as crianças e os(as) jovens, quer seja para suprir ou para punir.

Podemos sugerir que esta instauração de um regime que se aplique exclusivamente às crianças e aos(as) adolescentes faz emergir no Brasil uma nova economia das práticas ilícitas para este grupo. Concordando com Foucault (2013b), o desenvolvimento da sociedade capitalista faz com que a economia das ilegalidades também se desenvolva; em lugares onde o desenvolvimento é mais intenso, fica ainda mais evidente a intolerância com a violação dos bens. Se antes bastava ter o criminoso como instrução do modo pelo qual a justiça e a lei aplicam a pena ao crime, com o avanço do capitalismo é necessário que as crianças estejam inseridas – e se fazem parte das classes baixas, mais ainda – na minuciosa descrição daquilo que se pode ou não, da fronteira entre o tolerado e o intolerável, quanto à violação dos bens. Esta nova economia das ilegalidades tem também a função de investir contra o superpoder do soberano. Ora, na década de 1920 não estava justamente o país em uma intensa transição de uma economia essencialmente agrícola para uma urbana? Não havia recentemente proclamado a república destituindo a monarquia portuguesa de seus poderes? A instauração do Código de Mello Matos (BRASIL, 1927) faz com que o(a)

<sup>46</sup> BRASIL. *Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores.

<sup>47</sup> BRASIL. *Lei 6.679 de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores.

<sup>48</sup> BRASIL. *Lei 8.069 de 13 de junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

<sup>49</sup> CALADO, Vania Aparecida. *Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimentos a adolescentes em medida socioeducativa*, 2010. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

<sup>50</sup> Como vimos, pós Constituição de 1988.

menor não seja mais mandado para o local dos adultos<sup>51</sup> ao mesmo tempo em que cria um universo próprio das penalidades aplicáveis aos(às) menores. Não podemos deixar de notar a pertinência do excerto de Foucault (2013b) para esta situação:

Quer dizer que se, aparentemente, a nova legislação criminal se caracteriza por uma suavização das penas, uma codificação mais nítida, uma considerável diminuição do arbitrário, um consenso mais bem estabelecido a respeito do poder de punir (na falta de uma partilha mais real de seu exercício), ela é apoiada basicamente por uma profunda alteração na economia tradicional das ilegalidades e uma rigorosa coerção para manter seu ajustamento. Um sistema penal deve ser concebido como um instrumento para gerir diferencialmente as ilegalidades, não para suprimi-las a todas (pp. 85-86).

E a constatação do aumento expressivo da parte destinada à aplicação da sanção ao(à) adolescente que infringiu a lei, atualmente prevista não apenas como princípio no ECA, mas que também conta com lei própria, o Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas (Sinase)<sup>52</sup>. Este é mais um argumento para a defesa de que estes documentos também revelam a criação e mudança de uma economia das penalidades no Brasil, voltada aos(às) que têm menos de 18 anos de idade. Não devemos, é claro, desconsiderar que as leis de 1927, 1979 e 1990, que, respectivamente, promulgam o Código de Mello Matos, o Código de Menores e o ECA, também descrevem a trajetória da assistência social e, mais recente, da garantia dos direitos sociais.

Sobre o Código de Mello Matos<sup>53</sup>, podemos destacar os seguintes discursos: este código regulamenta as decisões sobre a vida de crianças e jovens pobres (DELGADO, 2013)<sup>54</sup>; instaura discursos e práticas que fazem com que as crianças e os(as) adolescentes pobres sejam alvos de interferência estatal (PAULA, 2004)<sup>55</sup>; e,

<sup>51</sup> De acordo com esta lei em casos de extrema necessidade o menor poderá ser mandado para o mesmo prédio destinado a adultos, mas em cárcere separada.

<sup>52</sup> BRASIL. *Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

<sup>53</sup> Ambas as nomenclaturas são utilizadas nas publicações acadêmicas. Aqui adotaremos Código de Mello Matos.

<sup>54</sup> DELGADO, Larissa Nóbrega. *Os sentidos atribuídos à juventude, à violência e à justiça por jovens em Liberdade Assistida em São Paulo*, 2013. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

<sup>55</sup> PAULA, Liana. *A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional*, 2004. Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

ainda, substitui as noções retributivas e punitivas de pena pela noção de assistência e proteção (LIMA, 2010)<sup>56</sup>.

O debate em torno do Código de Menores de 1979, apesar de algumas publicações o apresentarem a partir da fala de outro autor contemporâneo e não do próprio código, centra-se na sua intrínseca relação com os relatórios divulgados pela Fundação Bem Estar do Menor, criada em São Paulo no ano de 1976 (PAULA, 2004). As pesquisas chamam a atenção para a substituição dos órgãos estatais no lugar antes reservado à família, caso seja ela considerada desestruturada. Associada à pobreza e marginalização, a internação surge como uma solução aceitável diante da falta de recursos financeiros, uma vez que garantiria abrigo, alimentação e escola (DELGADO, 2013). Já Raniere (2014), através da análise de trechos deste código, atenta para a supressão nessa lei da distinção entre proteção e reforma – no Código de Mello Matos, a primeira medida reportava-se aos(às) abandonados(as), a segunda aos(às) delinquentes – colocando ambas sob a denominação única de proteção, sem que seja especificado o grupo de aplicação, o que, para o autor, contrasta com a inserção de outras medidas possíveis que não as de internação, como a colocação em lar substituto, a imposição dos regimes de liberdade assistida e semiliberdade.

Importante lembrar que esta lei, assinada pelo então presidente General João Figueiredo, foi promulgada durante a ditadura militar no Brasil.

A compreensão geral sobre o ECA tende a considerá-lo revolucionário, uma vez que o documento assinala a mudança da doutrina da situação irregular, que destacava o(a) “menor” como alvo da ação do Estado, para a doutrina de proteção integral, que primeiro confere à “criança” e ao(à) “adolescente” o pertencimento a um Estado de Direito. Eles são, portanto, antes de tudo indivíduos de direitos.

Porém, comparando as três legislações, constatamos que a permanência do uso do termo “medidas” revela um dispositivo que está presente nos três documentos. No ECA, longe de ser desativado, este termo passa por um sutil aperfeiçoamento (RANIERE, 2014). Tal constatação desconstrói o lugar comum de que o documento mais recente (no caso, o ECA) seria necessariamente o mais avançado. Coexistem em um mesmo texto, termos que denotam a ampliação da compreensão dos indivíduos como seres de direitos – o que inegavelmente é uma conquista no sentido de um

---

<sup>56</sup> LIMA, Cauê Nogueira de. *O fim da era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo*, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

convívio mais igualitário – e termos que reforçam a necessidade de que sejam tomadas “medidas”, ou melhor, punições, contra aqueles que se insurgirem às normas vigentes.

A comparação entre o Código de Mello Matos (BRASIL, 1927), o Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e o ECA (BRASIL, 1990) centra-se nos artigos em que: 1) define-se o indivíduo sobre quem se quer legislar nesses documentos e sob quais circunstâncias isso deve ocorrer; 2) está presente a ideia de educação na instituição escolar; 3) estipulam-se as aplicações de medidas para aqueles que agirem de forma contrária ao apresentado como lícito e, por fim, 4) evidencia-se a relação entre a sanção ao(a) menor de 18 anos e a obrigatoriedade escolar.

Já o Sinase (BRASIL, 2012), consoante ao ECA e atualmente em voga, será compreendido como o documento que especifica os elementos em torno da transgressão à lei quando tal transgressão tiver um(a) adolescente como autor(a). Em nossa exposição utilizaremos os termos adotados em cada um dos documentos a fim de localizá-los no eixo discursivo ao qual pertencem. Cabe aqui observar de que forma cada legislação passa a considerar o indivíduo como adulto(a)<sup>57</sup>.

No primeiro capítulo ou título<sup>58</sup> destas três leis – Código de Mello Matos, Código de Menores de 1979 e ECA – nota-se: 1) os substantivos utilizados para nomear aqueles(as) sobre os quais estas leis se referem; 2) a composição entre faixa etária e circunstância definindo o público alvo; e 3) quais ações elas propõem e quem é convocado a executá-las.

No ECA são definidos três grupos de abrangência: os sem restrições discriminatórias (todos aqueles(as) que têm até 12 anos de idade incompletos) são denominados “crianças”, e os que têm de 12 anos a 18 anos incompletos, são nomeados(as) “adolescentes”; de forma restrita (que cabe apenas aos casos previstos em lei) o ECA também pode vir a ser aplicado àqueles(as) que têm entre 18 e 21 anos de idade.

O Código de Menores de 1979, igualmente, se destina a três grupos distintos: “menores” são os(as) que têm até 18 anos de idade e que estão em situação dita irregular, aqueles(as) que têm entre 18 e 21 anos e que se enquadram nos casos que

---

<sup>57</sup> A diversidade dos documentos quanto à nomeação faz com que ela própria seja parte de um determinado enunciado discursivo.

<sup>58</sup> O Código de Mello Matos nomeia por capítulo, já o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente trazem a ideia de título.



a lei previu, e, de forma preventiva, todos aqueles(as) que têm até 18 anos, os(as) designados(as) “menores de 18 anos”.

Já o Código de Mello Matos, define apenas um grupo: o(a) “menor”, que deve ser considerado “abandonado(a)” ou “delinquente” se tiver menos de 18 anos de idade – quer seja do sexo feminino ou do masculino.

Curioso notar que parece haver nas redações das três legislações a tentativa de instaurar uma mudança importante a partir da vigência da lei. No Código de Mello Matos a lei recai tanto sobre o sexo masculino quanto sobre o feminino; ao passo em que no Código de Menores de 1979 podemos sublinhar a extensão, para alguns casos, da faixa etária dos(das) menores para até 21 anos<sup>59</sup>, a noção de prevenção e a não divulgação da identidade do(a) menor em situação irregular em notícias; por último, no ECA as ideias de “pessoa em desenvolvimento”, a faixa etária como único discriminador para delimitar a quem a lei se dirige e a convocação da sociedade e da família, parecem dar o tom de que se trata de uma condição *sine qua non*.

Seguindo a tese de Foucault (2015a) sobre a análise do discurso e o lugar do enunciado no campo do saber, as dificuldades de delimitar um enunciado em um campo conceitual definido podem ser aludidas nas estranhezas de seu acontecimento: (1) um enunciado faz menção ao modo como as palavras estão relacionadas e também ocupa o campo da memória em forma de registro; (2) ao mesmo tempo em que é único, pode ser repetido, transformado e reativado; (3) sua ligação às situações se faz não apenas como uma provocação ou consequência delas, mas também, simultaneamente, um enunciado liga-se aos enunciados que o antecedem e o sucedem. Esclarecida a forma como operamos os enunciados discursivos, arriscamos, dos princípios gerais de cada legislação, tecer as seguintes análises:

1- No Código de Mello Matos as políticas de assistência e proteção são aplicáveis à parcela de indivíduos com menos de 18 anos que preencham os critérios da categoria “menor abandonado(a)”, “menor delinquente” ou “menor abandonado(a) e delinquente”. Especificam-se as descrições de um e outro grupo para que seja realizada a devida distinção e aplicação das medidas, se de “proteção” ou de “reforma”, cabendo ao Estado a efetivação de tais ações;

---

<sup>59</sup> Não mais como situação atenuante, como era no código anterior, mas para que sejam estendidas para alguns casos as prerrogativas do menor.

2 - No Código de Menores de 1979 somam-se à medida de vigilância as de assistência e proteção, aplicadas para o segundo dos dois grandes grupos ali descritos: os indivíduos com até 18 anos de idade que têm situação regular e aqueles(as) que não têm. Aparece a ideia da “prevenção” que engloba os dois casos, sem, contudo, mais especificações, e, similarmente, a extensão das medidas para aqueles com até 21 anos, nos casos previstos por lei. A responsabilidade das ações é do Estado;

3 - No ECA a “criança” e o(a) “adolescente” gozam de todos os direitos de pessoa humana e são, mais especificamente, considerados(as) integralmente protegidos(as) por estarem em uma condição de desenvolvimento peculiar. Suas necessidades devem ser atendidas com prioridade. Tudo aquilo que faz parte da vida, pública e particular, da criança e do(a) adolescente é nomeado com uma riqueza de detalhes, a integralidade deste indivíduo não pode escapar às leis. A comunidade, a família e o poder público devem zelar pelo cumprimento deste estatuto.

Os enunciados discursivos destes dispositivos jurídicos compõem formas de conhecimento. A configuração de a quem elas servem – se ao(à) “menor”, se ao(à) “menor em situação irregular” ou se a todas as “crianças e adolescentes” –, denotam relações de determinação sobre os indivíduos com menos de 18 anos no Brasil. O conhecimento não é algo que se adequa ao objeto como se fosse uma expressão de sua assimilação. Ao contrário, o conhecimento é uma violação daquilo que se conhece, há uma relação de violência, que faz do conhecimento enquanto unidade de categoria “um sistema precário do poder” (FOUCAULT, 2013a, p. 30). Desta forma, o conhecimento é contranatural; igualmente não há uma relação harmoniosa entre o conhecimento e aquilo que deveria se conhecer, a regra não existe nela mesma, ela é conferida às coisas do mundo. “O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas” (FOUCAULT, 2013a, p. 18). Há na radicalidade do conhecimento uma maldade, pois é desta forma que ele se distancia do objeto. A partir dos exames das relações de disputa, das relações de poder, é que se compreende o conhecimento, pois tal compreensão somente é realizada no âmbito político.

Em virtude da importância do argumento e com a lembrança de que a educação enquanto direito social passa a ganhar força no Brasil após a Constituição de 1988, prosseguimos a nossa análise dos três documentos amparados pelas indagações: há nos documentos de 1927 e de 1979 a aproximação entre uma lei assistencial e a ideia da necessidade de uma educação que ocorra em instituições específicas? Caso haja,

quais são os termos utilizados em um e outro documento? E no ECA, qual a relação entre a educação, o direito e as ações da família, da comunidade e dos órgãos públicos para com as crianças e os(as) adolescentes? Quais as formas de conhecimento subjacentes?

No Código de Mello Matos (BRASIL, 1927) o termo “educação” é associado ao cuidado que devem ter os pais, tutores ou encarregados da guarda para com seus filhos(as) ou pupilos(as), em conjunto com a manutenção e que depende, essencialmente, de que estejam providos(as) de condições morais e econômicas. A educação também está associada a uma ação que deve ser realizada com os(as) menores de 18 anos, quer seja pelos pais ou não, justificando, inclusive a perda ou a suspensão do pátrio poder. Caso essa última situação ocorra, pela falta de acesso à educação ou outros motivos, o termo educação assume uma terceira acepção e surge como especificação dos estabelecimentos em que os pais devem internar seus(suas) filhos(as). Por fim, o termo é empregado como uma das ações, ao lado do “trabalho” e da “instrução”, que as escolas de reforma têm que realizar para “regenerar” os indivíduos do sexo masculino que – com mais de 14 e menos de 18 anos – foram julgados passíveis de internação pelos juízes de menores. Nesta situação de “regeneração”, vale sublinhar o excerto:

Art. 210. Cada turma ficará sob a regencia de um professor, que tratará paternalmente os menores, morando com estes, partilhando de seus trabalhos e divertimentos, ocupando-se de sua educação individual, inculcando-lhes os principios e sentimentos de moral necessarios á sua regeneração, observando cuidadosamente em cada um seus vicios, tendencias. affeições, virtudes, os effeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de attenção, anotando suas observações em livro especial (BRASIL, 1927, s/p).

Ao especificar quais tipos de educação esses menores devem receber, o Código de Mello Matos prevê a provisão da educação física (higiene, jogos desportivos, exercícios militares, para os do sexo masculino, e todos os exercícios próprios para o “desenvolvimento e robustecimento do organismo”), educação moral (para que “saibam os deveres de um homem, consigo, com a família, com a escola, com a oficina, com a sociedade e com a Pátria”), educação profissional (com a “aprendizagem de um ofício que esteja adequado com a idade, com a força e a capacidade, sendo atendida a informação do médico em relação a estes aspectos que considerará o que o menor fez

antes da internação e qual seu provável destino”), e, por fim, a “educação literária”, composta pelo ensino primário obrigatório.

Observamos já naquele documento a associação do termo “educação” à aplicação da medida na atribuição da sanção por alguma “delinquência do(a) menor” e a consideração de que este é um importante aspecto na vida do(a) “menor” que deve ser provido pela família<sup>60</sup>.

As aparições do termo “educação” no Código de Mello Matos (BRASIL, 1927) fazem lembrar a defesa de Foucault (2013b) sobre a disciplina como nova e importante modalidade do poder, com a detecção dos elementos que a caracterizam:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2013b, p. 133).

A anatomia política equivale à mecânica do poder, que determina não apenas o que quer que se faça, mas a forma como o corpo irá ser operado. A disciplina faz com que a força dos corpos aumente para que seja economicamente útil, ao mesmo tempo em que diminui esta força para uma obediência política: os corpos são submissos e exercitados.

A disciplina adentra as multidões, fazendo com que haja uma multiplicidade de elementos individuais que se interligam. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2013b, p. 164).

Dentro deste mesmo poder disciplinar, a vigilância passa a ser uma tarefa definida e integrada às demais, é “uma peça interna do aparelho de produção e uma engrenagem do poder disciplinar” (op. cit., p. 169). Na escola, por exemplo, articulam-se em um único dispositivo três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição do conhecimento pelo exercício da atividade e uma observação recíproca e hierarquizada. A vigilância, dentro do poder disciplinar, passa a funcionar como uma

---

<sup>60</sup> Tal associação também está presente no Código de 1979 e no ECA como veremos a seguir, dando prosseguimento ao discurso da obrigatoriedade escolar como uma das formas de punição de jovens.

máquina, o controle também é estendido aos que estão encarregados de operá-lo, não há aquele que está de fora, o controle está em todas as partes. Aquilo que antes era visto pela lei com indiferença é agora abarcado pelo poder disciplinar, que divide, vigia e pune os comportamentos.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2013b, pp. 171-172).

Assim, o corpo forte e treinado, a instrução para ofícios, a predição do médico ao professor para que se saiba como e o quanto pode aprender um interno, tendo em vista seu passado e seu já previsível futuro, entre outros aspectos da relação entre a demanda por “educação” e pela aplicação de “medidas” ao “menor”, no Código de Mello Matos (BRASIL, 1927) apontam para uma sanção normalizadora dos corpos dóceis, com a proposição dos seguintes enunciados discursivos:

1 - A educação é de responsabilidade dos pais, tutores ou pessoa encarregada da guarda. Estes, por sua vez, devem ter condições morais e financeiras para tal;

2 - Caso os pais, tutores ou pessoa encarregada da guarda não cumpram com os seus deveres cabe ao Estado fazê-lo;

3 - Existem estabelecimentos específicos para prover a educação que não foi fornecida pelos pais, tutores ou pessoa encarregada da guarda;

4 - A educação, o trabalho e a instrução devem ser fornecidas pelas escolas de reforma para que se regenere o menor;

5 - O professor deve acompanhar paternalmente a evolução da educação e contar com a atuação de um médico para a predição específica.

O Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) traz os termos “instrução obrigatória”, “escolarização”, “educação” e “estudo”. Sobre o primeiro termo, a “instrução obrigatória” se apresenta enquanto um dos elementos que, ausente, define a “situação irregular do(a) menor”, o que ocorre no segundo artigo desta lei. A palavra “educação”, por sua vez, é empregada na determinação da extensão do papel do(a) responsável que, além da “vigilância e da direção”, deve também “educar o(a) menor”.

Já a “escolarização”, surge como “obrigatória nos centros de permanência geridos pela Política Nacional do Bem Estar do Menor”. E, para todas as entidades que acolherem os(as) menores, quer seja em regime de liberdade assistida ou em regime de semiliberdade, estipula-se a “promoção de escolarização e profissionalização”. O mesmo artigo (Artigo 9º) determina que as instituições são obrigadas a “manter arquivo de anotações” sobre as atividades dos(as) menores. Interessante notar que a palavra “estudo” é de maior prevalência neste documento. O “estudo” é aqui empregado no sentido de uma ação que recai sobre o(a) menor, proveniente de pessoas qualificadas.

Dos enunciados discursivos que o Código de 1979 nos permite formular, temos:

1 - A falta da “instrução obrigatória”, que deve ser proporcionada pelos pais ou responsáveis, é uma das razões para que o indivíduo passe a ser um(a) “menor em situação irregular”, sendo acionadas a assistência, proteção e vigilância do poder público;

2 - A “escolarização” é obrigatória na “internação do(a) menor em situação irregular”;

3 - Na “semiliberdade” a “escolarização” deve ser “promovida para o(a) menor em situação irregular, junto com a profissionalização, para seu reingresso na sociedade”;

4 - O “estudo” é concernente apenas à “pessoa ou grupo qualificado”, com a prerrogativa de poder tomar decisões sobre a vida do(a) “menor em situação irregular”;

5 - Permanece a relação entre “medidas aplicáveis ao(à) menor” pela autoridade judiciária e a “escolarização”, quer ela seja obrigatória como na “internação”, ou como promoção, na “liberdade assistida” e na “semiliberdade”.

Se considerarmos que esta relação – quer seja de obrigatoriedade, quer seja de promoção entre escolarização e medida punitiva – incide não apenas sobre o corpo, mas sobre a alma do indivíduo, podemos afirmar, com base nos pressupostos de Foucault (2013b), que há na história uma mudança importante na aplicação penal: a substituição de objetos, do elemento que se pune. Não mais apenas o crime é julgado, mas junto dele a alma do indivíduo, aquilo que ele foi, é e será. O que se aproxima bastante da prescrição do Código de Menores de 1979 ao determinar a criação e manutenção de arquivos contendo dados sobre os(as) “menores”. De acordo com o teórico, passa a fazer parte da cena do julgamento “o conhecimento do criminoso, a

apreciação que dele se faz, o que se pode saber sobre suas relações entre ele, seu passado e o crime, e o que se pode esperar dele no futuro” (FOUCAULT, 2013b, p.22).

Entre os elementos que possibilitam identificar que a alma é julgada junto com o crime, fazendo parte da punição, está a modificação da economia interna de uma pena que pode ser encurtada ou prolongada a partir da avaliação do comportamento do indivíduo. Como exemplos a tutela penal, a obrigatoriedade penal de tratamento médico e a liberdade vigiada<sup>61</sup>. Ou, para o Código de Menores de 1979, aquilo que faz com que o(a) “menor em situação irregular” passe do “regime de internação”, para o “regime de semiliberdade” ou para a “liberdade vigiada”, nesta ordem.

Para Foucault (2013b) este mesmo acontecimento permite identificar a entrada do conhecimento científico na aplicação penal, através do estreitamento entre os campos de saber da Justiça e da Medicina, ou ainda da Justiça e da Psiquiatria. Ou seja, ao ser convocada para apreciar a normalidade e prescrever como a normalização do indivíduo pode ser tecnicamente possível, a psiquiatria e aos poucos outras tantas áreas, como a psicologia, a educação, dentre outras de que participam os funcionários da administração da penitenciária, passam a também fazer parte do julgamento penal, pois atuam na modificação da pena aplicada pelo juiz de direito durante o andamento da sentença. O teórico defende que o juiz já não julga mais sozinho e que seu papel também não é apenas o de julgar, uma vez introduzida a alma do indivíduo na aplicação penal.

Mas desde que as penas e as medidas de segurança definidas pelo tribunal não são determinadas de uma maneira absoluta, a partir do momento em que elas podem ser modificadas no caminho, a partir do momento em que se deixa a pessoas que não são os juízes da infração o cuidado de decidir se o condenado “merece” ser posto em semiliberdade ou em liberdade condicional, se eles podem pôr um termo à sua tutela penal, são sem dúvida mecanismos de punição legal que lhes são colocados entre as mãos e deixados à sua apreciação; juízes anexos, mas juízes de todo modo. Todo o aparelho que se desenvolveu há anos, em torno da aplicação das penas e de seu ajustamento aos indivíduos, desmultiplica as instâncias da decisão judiciária, prolongando-a muito além da sentença (FOUCAULT, 2014, p. 25).

No Código de Menores de 1979, a figura do estudioso capaz de falar sobre o caso, fazer perícias ao juiz sobre o(a) menor, ser figura imprescindível no centro de

---

<sup>61</sup> Termo utilizado por Foucault (2013b).

recepção, triagem e observação do(a) menor, tem muita importância, pois é necessário definir quais condições tem o(a) menor em situação irregular de passar ao outro lado.

Não podemos deixar de sublinhar que, no Código de Menores de 1979, a discussão do termo “educação” e de seus correlatos conduziu à prática da aplicação da educação como uma das medidas judiciais. De forma mais clara: parece emanar desse código a regra (frequentemente tida como “natural”) de que a medida corretiva adequada a ser aplicada aqueles(as) com menos de 18 anos seria a obrigatoriedade escolar.

No ECA encontramos mais variações do repertório de palavras referentes à ideia de educação. Além dos termos educação, escolarização, estudo e instrução, também surgem, para dar alguns exemplos, “ensino”, “aprendizagem”, “educando”, “educador”, “pedagógico” e “instâncias escolares”. A análise deste documento indica que suas divisões buscam abranger o maior número de elementos que remetem à educação, tanto na ação do Estado com a imposição de normas à oferta do poder público à educação, nas ações dos(as) dirigentes de estabelecimento de ensino, quanto na ação dos pais e responsáveis. A ideia se ampara no fato de que, sendo a educação um direito fundamental, não é facultativo ao Estado, à sociedade, à comunidade, à família e à criança e ao(à) adolescente o seu cumprimento no nível fundamental de ensino, devendo ser oferecida de forma gratuita pelo poder público em todos os níveis de ensino.

A ênfase nos enunciados discursivos dos termos “educação”, “escola” e “instrução”, nos leva a um expressivo volume de ocorrências neste documento. Assim, faremos a escolha por alguns deles, buscando “desenhar [as] configurações singulares” (FOUCAULT, 2013a, p. 178) destes enunciados no ECA.

Sobre o termo “educação”, destacamos: (a) a educação é um direito e deve ser efetivado; (b) a educação prepara para a cidadania; (c) a educação como um ministério que, com recursos próprios, deve, ao lado de outros, prover de seu orçamento para a criação e permanência das entidades próprias aos atendimentos da socioeducação; (d) a educação como algo que deve compor as políticas sociais básicas; (e) a educação parte da ação obrigatória do atendimento socioeducativo articulada com a saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e com o esporte; (f) a educação como área do conhecimento que deve ser contemplada na composição da equipe técnica dos serviços de atendimento socioeducativo, junto com a saúde e a assistência social; e, por fim, (g) a educação enquanto rede pública escolar com inserção obrigatória para o cumprimento de medida socioeducativa em qualquer fase do período



anual letivo, de acordo com o grau de instrução e faixa etária do(a) adolescente (BRASIL, 1990).

Já os enunciados do termo “escolar” no ECA surgem: 1) como instância superior a qual os(as) alunos(as) podem recorrer para contestar os critérios avaliativos; 2) adjetivando os termos “material didático”, algo que o Estado deve assegurar à criança e ao(à) adolescente, em pé de igualdade com transporte, alimentação e assistência à saúde; 3) adjetivando o termo “evasão”, que deve ser comunicada pelos dirigentes escolares, assim como as faltas injustificadas, para os casos em que não foi possível resolver na escola; 4) compondo o termos “recursos escolares”, na ideia de que as escolas possuem elementos para resolver suas próprias questões, que podem ou não ser suficientes; 5) na ideia de que a frequência e o aproveitamento escolar devem ser supervisionados pelos(as) orientadores(as) da medida socioeducativa de liberdade assistida, que, por sua vez, serão apoiados(as) e supervisionados(as) por autoridade competente; 6) no termo “escolarização” como algo obrigatório, junto com a profissionalização, na medida socioeducativa de semiliberdade e liberdade assistida; e, 7) na ideia de que além de realizar a matrícula escolar, os pais ou responsáveis devem acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar.

O último termo escolhido, “instrução”, é colocado no texto enquanto procedimento a ser realizado pela autoridade judiciária para a intimação das partes como forma de apurar possíveis irregularidades em entidade de atendimento e, também, novamente como parte do procedimento a ser realizado por autoridade judiciária, porém, agora, para apurar infração das normas de proteção à criança e ao adolescente por instância administrativa (BRASIL, 1990). Este termo, utilizado destas formas, revela a mudança ocorrida quando da sua utilização no Código de Menores de 1979 para o contexto atual; se antes “instrução” significava a formação básica do(a) “menor”, agora, a “instrução” refere-se ao procedimento jurídico que pode inclusive ser adotado tendo como réus, na violação dos direitos da criança e do(a) adolescente, as instâncias administrativas e entidades de atendimento.

Para Foucault (2015a) o saber – que é indispensável à ciência, mas não depende dela e sim de uma prática discursiva definida – representa também o saber que dela se forma. Assim, se o uso recente do termo “instrução” estivesse inserido em uma prática discursiva diferente da do âmbito do direito, poderia tomar uma forma bastante diversa. Portanto, o saber não é a soma daquilo que se acredita ser verdadeiro, mas “o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso”

(p. 220); é também um espaço que pode ser ocupado para realizar determinadas funções circunscritas em um saber; é o campo que faz com que os enunciados – nos quais estão os conceitos – sejam coordenados e subordinados; e, por fim, o saber é definido pelas “possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (p. 220).

O interesse por esta definição explica-se pela importância da concepção do saber para o método arqueológico. Nas palavras de Foucault (2015a):

Em vez de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade), a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência. Enquanto a história das ideias encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no elemento do conhecimento (encontrando-se, assim, coagida a reencontrar a interrogação transcendental), a arqueologia encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no saber - isto é, era um domínio em que o sujeito é necessariamente situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular (seja como atividade transcendental, seja como consciência empírica) (p. 220).

Depois de ter realizado a exposição dos enunciados discursivos do Código de Mello Matos (BRASIL, 1927), do Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e do ECA (BRASIL, 1990) a respeito dos dispositivos gerais e dos termos em torno da ideia de educação, respectivamente, buscaremos verificar como surge a ideia da aplicação de alguma penalidade jurídica aos(as) que têm menos de 18 anos e a ideia de educação subjacente a esta condição.

No Código de Mello Matos é dado o nome de “delinquente” aos(as) menores de 18 anos que forem “autores(as) ou cúmplices de fato qualificado, crime ou contravenção”, com a intenção de que a detenção seja substituída pela “disciplina e educação”. Caso tenham menos de 14 anos de idade, eles(as) não serão submetidos(as) a processo penal, devendo a autoridade fazer o “registro de informações precisas, nas quais devem constar: o fato, o estado físico, o estado mental e o estado moral do(a) menor”; de seus pais, tutores ou pessoa encarregada da guarda “ficarão registradas a situação social, moral e econômica”. Interessante notar que a precisão destas informações busca verificar se há alguma condição que torne biológica a razão de tal delito – cabendo determinar ao(à) menor os “cuidados médicos necessários”, se as condições em que vive o(a) menor facilitaram tal prática, devendo ele(a) ir morar em “casa de educação” ou em escola de preservação”, ou, ainda, “ficar sob a guarda de pessoa idônea que possa realizar aquilo que os pais, tutores ou pessoa encarregada da guarda não o fizeram”. Podemos destacar que a especificação dessa idade tem objetivos bem delimitados, criando uma sanção própria a este grupo.

Para os(as) considerados(as) “menores e delinquentes”, com mais de 14 e menos de 18 anos, o Código de Mello Matos estipula um processo especial, distinguindo entre aqueles(as) que precisam de cuidados médicos, que não são considerados(as) abandonados(as) – que, por isso, ficarão em “escola de reforma” por cinco anos – e, por último, os(as) abandonados(as), que têm um tempo de internação que pode ir de três a sete anos, de acordo com o necessário para a sua educação. Similar ao procedimento adotado para os(as) menores e delinquentes com menos de 14 anos, o registro das informações irá determinar a aplicação para cada caso. A idade entra como componente de discriminação em outras duas situações: caso o fato seja considerado grave e o(a) menor e delinquente tenha entre 16 e 18 anos, pode ser encaminhado para a prisão comum, separado(a) dos(as) adultos(as); já para aqueles(as) que têm de 18 a 21 anos, a idade é considerada atenuante para aplicação penal.

A verificação destas categorias seriadas nas quais os indivíduos devem ser encaixados a fim de que lhes seja aplicada a devida sanção exemplifica que, sob o império do poder disciplinar, o tempo é linear e orientado para um ponto delimitado como um término estável. Essas determinações temporais e evolutivas do Código de Mello Matos, orientadas para a reforma do(a) menor delinquente ou para que ele(a) passe a ser adulto(a) e possa ser encaixado no sistema penitenciário, foram criadas a serviço de um projeto de sociedade.

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e se conserva o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realizar o controle dele e garante sua utilização (FOUCAULT, 2013b, p. 154).

A relação entre tempo cronológico, idade e grupo de pertença é bastante acentuada na legislação específica: aquele(a) que tem menos de 18 anos e que transgrediu a lei. Entre os enunciados discursivos aqui expostos, é possível destacar do Código de Mello Matos:

1 - Aquele(a) que tem menos de 18 anos e transgrediu a lei é considerado(a) menor e delinquente e, qual seja sua idade, deve ter suas informações registradas;

2 - Há ações específicas para cada subgrupo de categorização do(a) menor;

3 - A instituição designada para a internação destes(as) menores chama-se escola de reforma;

4 - O(A) menor deve ser submetido à disciplina e à educação;

5 - Além da internação, também é possível que o(a) menor e delinquente possa estar em liberdade vigiada, por até um ano, com suas características morais e financeiras monitoradas por pessoa estipulada pelo(a) juiz;

6 - A educação do(a) menor e delinquente deve ser realizada em instituição própria, associada à ideia de reforma.

Assim, no início desta economia de aplicação das leis próprias aos indivíduos com menos de 18 anos de idade, o termo “educação” não é associado à escola regular. Sua aparição parece estar vinculada ao preparo para a vida no sentido de o(a) menor em situação irregular poder vir a prover financeiramente a si próprio(a), preparando-se para um ofício e corrigindo-se moralmente.

No Código de Menores de 1979, promulgado durante a ditadura militar no Brasil, a “liberdade assistida”, a “semiliberdade” e a “internação” são medidas aplicáveis ao(à) “menor em situação irregular” que for considerado(a) portador de “desvio de conduta” por ter uma “inadaptação familiar ou comunitária ou [ser] autor(a) de infração penal” (BRASIL, 1979). Ou seja, diferentemente do Código de 1927, não necessariamente precisa ter ocorrido uma transgressão à lei para que sejam aplicadas medidas corretivas ao(à) menor em situação irregular. Desviar-se da norma é suficiente. Ainda em comparação com o código anterior, as características de cada uma das instâncias – liberdade assistida, semiliberdade e internação – são reduzidas, mas ampliam-se as descrições sobre os procedimentos de averiguação das circunstâncias em que o delito ocorreu. Evidencia-se com isso a importância dada à exatidão na descrição dos procedimentos a serem adotados diante do aumento das categorias a quem eles se dirigem.

Na liberdade assistida, a autoridade judiciária deve estabelecer regras para a conduta do(a) menor e designar pessoa ou serviço especializado para acompanhar o indivíduo, que deve ser vigiado(a), auxiliado(a), tratado(a) e orientado(a). Há a expansão das facetas a serem incorporadas e admite-se que, além de uma pessoa, uma instituição também possa responsabilizar-se pela assistência a essa liberdade.

No Código de Menores de 1979, a semiliberdade é a transição entre a internação e o meio aberto, e a escolarização e a profissionalização devem ocorrer sempre que possível. Já na internação, que deve ocorrer preferencialmente em

estabelecimentos adequados<sup>62</sup>, são colocados os(as) “menores com desvio de conduta” ou que “cometeram infração penal”; neste caso, são obrigatórias a escolarização e a profissionalização. A cada dois anos a imputação deste regime deve ser revista (BRASIL, 1979).

Aproximando as penalidades aos(às) menores em situação irregular da obrigatoriedade da educação escolar como viés punitivo, na ótica do poder disciplinar, a partir dos:

[...] valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em número. Uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, permite obter o balanço positivo de cada um (FOUCAULT, 2013b, p. 173).

Ou seja, nos parece que a introdução da obrigatoriedade escolar no contexto da internação, realizada pelo Código de Menores de 1979, está a serviço de inserir estes(as) menores, cada vez mais, em uma economia disciplinadora. Talvez não seja coincidência o fato de que tal proposta ocorra justamente no período da ditadura militar, que tem por característica a restrição dos direitos individuais. Ao mesmo tempo em que muitos dos elementos não requerem explicações detalhadas, pois podem ser utilizadas as especificações do código anterior – Código de Mello Matos – ele introduz, quanto à educação, uma forma de sanção específica que relaciona aprendizagem moral, escolarização e aplicação penal aos(às) menores de 18 anos.

O Código dá mais rigor às regras morais e prossegue com a ritualização do que já estava estabelecido em 1927, reatualizando aquilo em que ele supostamente pretendia avançar. Mais do que o certo e o errado, parece estar em evidência a questão do bem e do mal, uma vez que além de penalidades legais, o Código estabelece uma economia dos comportamentos a serem gratificados ou sancionados. E é justamente neste momento que a educação deixa de ser realizada em estabelecimentos específicos enquanto uma reforma dos desvios do comportamento proibido para ser realizada no ensino regular, parecendo garantir a entrada e a permanência do(a) “menor” em mais uma instância disciplinar. Claro, a educação escolar não é necessariamente disciplinar,

---

<sup>62</sup> Estes(as) menores em situação irregular, fora das normas, podem ser colocados(as) em lugares destinados a maiores, porém de forma isolada com garantia de incomunicabilidade, caso não haja a disponibilidade destes estabelecimentos considerados adequados.

ela possibilita a apropriação social dos discursos, podendo manter ou modificar os saberes e poderes que tais discursos trazem consigo (FOUCAULT, 2014). Ou seja, o que está em jogo é a identificação dos dispositivos que possibilitam que a educação escolar possa ser apresentada de uma forma ou de outras.

E é assim que os enunciados discursivos dos três códigos nos possibilitam traçar – na tensão entre eles – uma arqueologia dos dispositivos próprios aos(as) menores de 18 anos no Brasil. Passaremos agora para a exposição do código mais recente, o ECA.

Por se reportar mais diretamente ao enunciado discursivo central para esta pesquisa, a obrigatoriedade escolar do adolescente em liberdade assistida, podemos questionar, ao constatar que a frequência à escola regular já era obrigatória no Código de 1979, o que mais a obrigatoriedade escolar do(a) adolescente em liberdade assistida proposta pelo ECA conserva como resquício (ou ruína) dos códigos anteriores?

É certo que a promulgação do ECA visa acompanhar uma nova constituição neste país que, como já dito, estabelece a garantia por direitos sociais, entre eles a educação escolar, que mais claramente aparece neste estatuto como, simultaneamente, direito a ser garantido e sanção.

No ECA, o conjunto de regras específicas aos indivíduos com menos de 18 anos que infringiram a lei é nomeado por “ato infracional” e acionado diante de “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, p. 36). As sanções ocorrem de forma distinta a depender do grupo de pertença, se criança ou adolescente. Para o primeiro grupo aplicam-se as medidas de proteção especial, já ao segundo as medidas socioeducativas.

Logo de partida, observamos que as categorizações passam a ser muito mais minuciosas do que aquelas dos códigos anteriores. Se podemos adotar a premissa de que estas especificações visam atender a um vasto conjunto de indivíduos composto pela legislação magna nacional e pelas declarações e tratados internacionais, isto não inviabiliza apontar que o aumento destas especificações rende tributo ao aprimoramento da sociedade disciplinar. “A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos ‘com verdade’; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos” (FOUCAULT, 2013b, p. 174, grifos do autor). A pertinência desse excerto – originalmente voltado à educação escolar – para a análise da progressão das penalidades específicas aos indivíduos com menos de 18 anos no Brasil mais uma vez aproxima o estatuto da educação escolar ao das medidas socioeducativas.

De volta ao ECA, as linhas de ação se dividem, grosso modo, em duas: proteção básica e proteção especial. Na proteção básica está previsto o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar. Os conjuntos de ações voltados à proteção especial far-se-ão necessários frente à negligência ou violação destes. Entre as possíveis situações previstas para a aplicação destas medidas está o reconhecimento de autoria infracional por parte de crianças que devem ter “matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental” (BRASIL, 1990). Não iremos nos deter nesta discussão, pois a categoria que elegemos é a dos(as) adolescentes, mas cabe observar que este enunciado discursivo aproxima-se diretamente da LDB/96: ali, a garantia do direito à educação também toma corpo pela obrigatoriedade da frequência ao ensino fundamental.

Com relação aos(as) adolescentes, aqueles(as) que têm de 12 a 18 anos, e, para os casos em que a transgressão à lei aconteceu antes dos 18 anos completos, aqueles(as) com até 21 anos de idade, podemos expor, entre os possíveis, o seguinte conjunto de enunciados discursivos: (a) a liberdade assistida é uma das medidas socioeducativas possíveis, ao lado da advertência, da obrigação de reparar o dano, da prestação de serviços à comunidade, da inserção em regime de semiliberdade, da internação em estabelecimento educacional e das medidas protetivas especiais; (b) a medida socioeducativa aplicada guarda relação com a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade infracional; (c) a liberdade assistida deve acompanhar, auxiliar e orientar o(a) adolescente; (d) o(a) orientador(a), que é designado por entidade ou programa de atendimento, pode, junto com o Ministério Público e o(a) defensor(a), ser ouvido(a) para o encerramento, prorrogação ou mudança da medida socioeducativa; e, (e) cabe ao(a) orientador(a) supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do(a) adolescente, podendo realizar sua matrícula no lugar dos pais ou responsáveis (BRASIL, 1990).

Em suas prescrições, a medida socioeducativa de liberdade assistida parece inferir que o(a) adolescente que cometeu ato infracional e teve a atribuição do cumprimento dessa medida – de acordo com a sua capacidade para cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade infracional – está ou desacompanhado(a), ou sem auxílio, ou desorientado(a), ou em várias dessas situações simultaneamente. Por que essas categorias são vistas como necessárias para a reparação dos direitos que possam ter sido violados?

Sobre o enunciado discursivo que valida a supervisão da frequência e do aproveitamento escolar, ele apresenta mudanças, se comparado aos códigos anteriores, e um aperfeiçoamento, se comparado à LDB/96 e ao PNE de 2014. Quanto à obrigatoriedade da educação escolar na medida de liberdade assistida, no Código de Mello Matos não há relação entre escola e liberdade vigiada, e no Código de Menores de 1979, a escolarização é desejável na semiliberdade e obrigatória na internação. Ali, a mudança é a menção da escolarização na liberdade assistida. Porém, na vigência desses códigos, a educação escolar não estava garantida como direito. Assim, sobre o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, é importante notar que este aspecto traz uma dupla inserção da obrigatoriedade escolar, determinada no PNE de 2014 (BRASIL, 2014) e também compondo a responsabilização individual na liberdade assistida (BRASIL, 1990).

Já o seu aperfeiçoamento refere-se ao acompanhamento da frequência e do aproveitamento escolar feito fora do âmbito particular – pais ou responsável legal. No Código de Menores de 1979, onde a inserção em instituição educacional poderia ocorrer fora dos centros de internação, mas ainda no regime de semiliberdade, não havia nenhuma especificação quanto a um acompanhamento tão minucioso como esse atual.

Atualmente, a medida socioeducativa atribuída ao(à) adolescente que cometeu um ato infracional também pode ser verificada em outro dispositivo, o Sinase. Publicado como um conjunto de recomendações em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), sofreu alterações ao longo de seis anos e, em 18 de Janeiro de 2012, transformou-se na Lei nº 12.594. Ele é específico para a regulamentação das execuções das medidas socioeducativas imputadas aos adolescentes e signatário ao ECA (BRASIL, 2012).

Quanto aos objetivos das medidas socioeducativas, conforme o parágrafo dois do primeiro artigo, são eles:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;
- e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.



Desse excerto destaca-se, comparando o Sinase aos outros dois códigos e ao ECA, a ideia inaugural do termo “responsabilidade” atribuído à ação do(a) adolescente, até então considerado passivo(a) e dependente da ação de outro(a), o(a) adulto(a). A relação entre medida socioeducativa e revisão do ato praticado também é específica do Sinase. Isto parece aproximá-lo mais de uma sanção jurídica do que de um dispositivo que quer disciplinar e educar. Conforme distingue Foucault (2013b), na sanção jurídica é cobrado o acordo original, presente na legislação vigente; no outro caso (o disciplinar), o crime praticado se esvai e o que está em jogo é a operação sobre a alma do indivíduo.

Partindo disso para a especificação entre medida socioeducativa de liberdade assistida e escola, o Sinase determina que o programa responsável pela aplicação da medida socioeducativa deve credenciar as escolas que estão em sua área de abrangência, que pode solicitar à instituição de ensino o histórico escolar e as anotações sobre o aproveitamento escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, para a composição do Plano Individual do Atendimento e de relatórios que serão enviados ao judiciário (BRASIL, 2012). Esta discursividade parece fazer que não apenas os códigos jurídicos entrem na educação escolar, como já pudemos observar no Código de Menores de 1979, mas solicita a presença das informações escolares como parte integrante das determinações a serem imputadas. O conteúdo escolar passa a participar da economia penal própria aos(as) adolescentes como mais um perito.

A discursividade dos dispositivos que delineiam juridicamente uma economia de penalidades específicas para os indivíduos com menos de 18 anos no Brasil do último século elege aspectos que parecem confluir para o enunciado da obrigatoriedade escolar ao(à) adolescente em medida socioeducativa de liberdade assistida: as disposições gerais, os termos envolvidos na ideia de educação, como são determinadas as sanções e a relação destas com a ideia de educação escolar. Ademais também procuramos apresentar a educação escolar como direito social, com a exposição e a discussão dos dispositivos legais que a regulamentam.

Em meio aos aspectos observados, verificamos a circulação do poder que, na sociedade disciplinar ou em outras, produz uma trama complexa de múltiplas determinações de poder, de resistência, de formas de conhecimento e de verdade, causando determinados efeitos que só podem ser analisados em uma discursividade local, para que os saberes sejam libertados da sujeição em que se encontram.

Iniciamos este capítulo com a proposição de uma separação entre a ideia de obrigatoriedade escolar como um direito e a ideia de frequência escolar como punição como critério para o exame dos dispositivos jurídicos. Para tanto, na primeira parte procedemos à análise das leis que buscam operacionalizar e garantir a educação como direito e chegamos à constatação de que, embora os avanços estejam expressos à medida que os documentos se tornam mais recentes, permanece o reconhecimento de que tais direitos nem sempre são cumpridos, embora mais e mais sejam legitimados como um bem civilizatório a ser alcançado por todos.

Na segunda parte, estudamos os principais documentos ligados aos direitos, deveres e cuidados para com as crianças e os(as) adolescentes, bem como as punições previstas para eventuais desvios de suas condutas e sua relação com a educação. A análise revela que as medidas punitivas nos sucessivos códigos que tratam da matéria não apenas permanecem como amplia-se a regulação de suas práticas. A permanência do termo “medida” nos três documentos e seu detalhamento no ECA, mais do que mero resquício do passado, denota a crescente necessidade de vigilância sobre essa parte da sociedade. A obrigatoriedade escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, pretensamente amparada no ECA e no Sinase, oculta e suprime quais outros enunciados discursivos? Diante de tais proposições, no próximo capítulo apresentaremos a peça *Três personagens à procura de justiça* e análise dela.

### Capítulo III - A educação escolar na medida socioeducativa de liberdade assistida: uma peça de teatro como elemento de análise

*MABEL; [corta] Pois é, Tia Paloma, muito bom! Porque não são apenas portões e grades, mas principalmente o tratamento. Enquanto os alunos encararem os professores como carcereiros, a coisa não vai mudar.*<sup>63</sup>

Apresentaremos a peça de teatro como discursividade local da aplicação e julgamento de uma medida socioeducativa de liberdade assistida cuja centralidade é a obrigatoriedade escolar desse(a) adolescente. Utilizaremos os enunciados discursivos dos dispositivos jurídicos – estudados no capítulo anterior – para fazer a análise dos discursos das personagens. Quais os saberes em questão e como eles circulam? Com quais dispositivos jurídicos esses saberes se relacionam? Como ocorrem os jogos de poder nessa situação? De que maneira a educação escolar surge nessa tática local? Como está (ou não) presente a ideia da escola como direito? E a escola como obrigatoriedade jurídica?

#### 3.1. Ficha técnica

Na dramatização construída, há um(a) narrador(a) onisciente que: (1) em algumas cenas, apresenta o contexto em que estão os diálogos entre as personagens; (2) no meio das falas traz aspectos do ambiente em que a cena está ocorrendo; (3) dá voz aos pensamentos das personagens durante o diálogo. Quando o(a) narrador(a) surge no início ou no término dos diálogos, a apresentação se dá em forma de período, sem o uso de parênteses. Quando o(a) narrador(a) se interpõe à fala da personagem, a primeira letra da frase é em maiúscula e entre parênteses. Entre um diálogo e outro, o(a) narrador(a) é apresentado(a) entre parênteses, com a primeira palavra da frase em letra minúscula e sem pontuações.

As três principais personagens são: o Alguém, a Técnica e o Juiz, que estão presentes nos três atos. As demais personagens ou aparecem de forma coadjuvante nos

---

<sup>63</sup> BILAC, Jô [2014]. *Conselho de classe*. Rio de Janeiro: Cobogotó, 2016. p. 60.

três atos, por participarem do julgamento, ou estão circunscritas dentro de um dos atos<sup>64</sup>.

Em cada um dos atos, uma das três personagens apresenta-se como central na condução do(a) leitor(a) para aquilo que seria sua própria versão da história. Todos os três atos terminam na cena do julgamento, onde as três personagens principais se encontram. O tempo de marcação interna de cada cena é cronologicamente progressivo.

Cada ato se desenrola a partir da perspectiva da personagem que o centraliza. No ATO I a personagem central é a Técnica e, por esta razão, na última cena deste ato o julgamento começa e termina no início e no término de sua participação. No ATO II a perspectiva que prepondera é a do Juiz; do mesmo modo, na última cena deste ato, o relato do julgamento é marcado pela participação deste. No ATO III, a centralidade é da personagem Alguém, que também conduz o(a) leitor(a) para a sua participação no julgamento.

A progressão das cenas dentro de cada ato, como já dito, é temporal e a organização busca dar sentido ao desenrolar dos fatos. Porém, entre os atos, a ideia é que a ordem da leitura possa ser alterada, pois não haveria uma linearidade na participação das personagens no enredo central, uma vez que elas ocorrem de forma entremeadas. Assim, a ordem da leitura dos atos pode ser alterada.

### 3.2. Três personagens à procura de justiça

#### ATO I

##### Cena 1

*Sofás na sala de espera, grades nas janelas, o cinza das paredes contrastando com os enfeites coloridos colocados pelos funcionários. Café adoçado e bolachas doces, das mais baratas.*

*É de manhã, início do expediente. Uma pessoa abre a porta para Alguém e uma mulher. Sentam para esperar, sem saber ao certo por quem ou pelo quê.*

---

<sup>64</sup> No primeiro ato, as personagens são Alguém, Técnico, Técnica, Gerente, Técnica Colega, Escrivão, Juiz, Promotor e Defensor Público; no segundo Ato estão Juiz, Escrivão, Promotor, Defensor Público, Técnica, Técnica Colega, Alguém e Pai de Alguém; no terceiro e último Ato estão Alguém, Amigo, Namorada, Técnica, Técnica Colega, Juiz, Promotor, Defensor Público, Escrivão e Pai de Alguém.

Técnico: Vocês podem me acompanhar por gentileza? (Olhando para mulher e para Alguém, com o tronco ereto e um sorriso pronto).

(todos vão para uma sala).

Técnico: Como vocês estão? (A mulher olha para Alguém com um olhar entristecido).

Alguém: Viemos aqui porque o juiz mandou. Vou cumprir tudo direito, quando começo? (Ele suspira e olha contente para a mulher).

Técnico: Bom, vamos com calma. Preciso saber o que aconteceu para vocês estarem aqui e perguntar algumas coisas sobre vocês (A conversa continua por mais uma hora e meia. Alguém e a mulher respondem prontamente às questões do técnico. A certa altura da conversa revelam um assunto íntimo da família: A mãe de Alguém ficou grávida muito jovem e de forma inesperada, aos 17 anos. A mulher que está com ele é sua avó materna, ela é quem o acompanha sempre que precisa de um responsável. Tal qual sua mãe ao ficar grávida, ele tem 17 anos. Aos 16 anos, Alguém foi pego pela polícia e o local em que eles estão é um Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto).

## Cena 2

*Sexta-feira à tarde. Três dias depois da primeira cena. Dia e horário de reunião na instituição.*

A Gerente (com a segurança e a firmeza de quem faz isto há cinco anos): Temos acolhidas? (Essa é a forma dela perguntar se alguém recebeu adolescentes pela primeira vez durante a semana).

Técnico: Sim. (Já sabendo que foi o único a receber alguém naquela semana). Fiz a acolhida de Alguém e sua avó. Ele foi pego em flagrante durante um roubo a residência. Ficou internado durante nove meses e está com pressa para cumprir a medida em meio aberto, veio com uma medida sem tempo estipulado e perguntou o que é ressocialização. (Quase todos os presentes dão risada. O Técnico que fez a acolhida e a Técnica não acham engraçado, o que é notado pelos demais, que continuam rindo. Ele continua o relato com o resumo da história de vida de Alguém, contada em dez minutos com alguns detalhes bem íntimos, que fizeram Alguém e sua avó ficarem apreensivos quando relataram).

Técnica: Eu tenho interesse em acompanhar a medida dele. Quero ser a técnica de referência da liberdade assistida de Alguém.

A gerente: Tudo bem. Ficamos assim. Agora vamos continuar a reunião.

### Cena 3

*No início da tarde de outro dia.*

Técnica: Olá Alguém. Você esteve aqui outro dia. (Alguém a interrompe).

Alguém: Sim, eu e minha avó. Vou fazer tudo que for necessário para acabar com isto. Quero me tornar alguém de bem e fazer tudo o que me pedir. Andava com as más companhias, mas agora está tudo bem. Entendi que esta vida não é para mim. (Não se sabe ao que ele está se referindo).

Técnica: Você terminou?

Alguém: Sim.

Técnica: Bom, então vou continuar. (Se ajeita no sofá que está de frente ao sofá em que Alguém está sentado. O dela é mais confortável). Eu vou estar com você uma vez por semana durante o tempo em que durar sua medida. Aqui somos em oito técnicos, têm psicólogos, pedagogos e assistentes sociais. Eu sou psicóloga.

Alguém: Ah, então acharam que o meu problema é na mente. (Interrompendo-a).

Técnica: Sua medida socioeducativa não tem um tempo estipulado, veio como prazo necessário para a ressocialização. Neste caso o que a lei diz é que isso pode durar de seis meses a três anos, dependendo do tempo que vamos levar para fazer as coisas que o juiz mandou. (Ela sabe que uma nova regra permite que seja solicitado o encerramento antes dos seis meses, em casos nos quais o cumprimento da medida socioeducativa tem caráter apenas punitivo, mas não informa isto a ele).

Alguém: Lá no papel, eu sei ler muito bem, diz que a escolarização é compulsória, que tenho que me profissionalizar e estar no mercado de trabalho. (Pausa). Compulsória é o que mesmo?

Técnica: Compulsória quer dizer que é obrigatória, que você tem que fazer mesmo que não queira. Então, temos que colocar você na escola, arrumar um trabalho e um curso, para profissionalização. Estando estas três coisas certas e você entendendo o que fez... (Ele a interrompe).

Alguém: Eu entendo o que eu fiz já. Uma coisa a menos né? (Sorri). Entrei na casa de uma pessoa e peguei as coisas dela, foi errado. Estava em más companhias, não vou fazer mais. Prometo. (Beija o crucifixo que está em seu pescoço).

Técnica: Não é deste tipo de entendimento que estou falando. (Irritada). Estando estas coisas resolvidas podemos pedir que o juiz encerre a sua medida. Para isso, preciso que você venha pontualmente aos atendimentos agendados, no final de um a gente agenda o outro, e que faça aquilo que pensarmos juntos.

Alguém: Entendido. A gente pensa, eu faço. (Sorri). E farei. Quero cumprir rapidinho, já fiquei nove meses internado por causa disso.

Técnica: Vamos conversar sobre o que aconteceu para você vir para cá?

Alguém: O juiz mandou, foi isso o que aconteceu. (Sorri).

Técnica: Sim. Ao menos você tem humor. (Suspira, está pensando no seu salário que virá daqui a dois dias e que irá embora depois de quatro). Vamos durante os primeiros atendimentos conversar sobre o ato infracional que você praticou e pensar como faremos para inserir você na escola, no trabalho e no curso. Você está estudando?

Alguém: Vou para a escola, mas não sempre. Os professores não são bem pagos e por isto não se esforçam tanto para dar aula, não me sinto estimulado, fico com preguiça e paro de ir. Se você está cansado e o lugar não é legal você faz outra coisa, não é mesmo? (Olhando nos olhos da técnica).

Técnica: Um ponto de vista interessante. Mas hoje o nosso tempo está acabando. Os atendimentos terão duração de 40 minutos a uma hora. Vou marcar outro dia, na próxima semana, e a gente volta a conversar. (Ela se lembra de algo que queria dizer). Os relatórios que mando para o juiz são lidos antes para os adolescentes que atendo, para que possam dizer se estão de acordo ou não. Se você não estiver, pensamos o que fazer.

Alguém: (levantando-se da cadeira) Meu santo bateu com o seu, acho que vamos fazer um bom trabalho juntos. (A Técnica sorri). Nos vemos na próxima semana então.

#### Cena 4

*Alguém chega pontualmente e pega uma das bolachas baratas da recepção para comer. Pega também um café, mas acha doce demais e joga fora. Outro técnico passa com outro adolescente por ele, mas não o cumprimenta.*

Técnica: (ao saber que Alguém chegou, deixa de fazer um relatório e vai até a sala de espera com sua agenda na mão) Olá Alguém, como vai? Vamos para a sala? (Alguém se levanta e vai atrás da Técnica para uma sala). Como você está?

Alguém: Estou trabalhando, consegui um emprego esta semana, é uma coisa a menos para nos preocupar, né? Semana que vem trago um comprovante dele, do meu patrão. Fui para a escola e já fiz minha matrícula. (Está ofegante, entrega para ela um papel). Aqui está o comprovante. Agora só falta o curso. (Sorri). Ah e também já tenho todos os documentos, me disseram que precisa.

Técnica: Então você já está quase mandando o seu relatório de encerramento.

Alguém: Não entendi.

Técnica: Hoje é seu segundo dia comigo e você já vem com quase tudo articulado, como se me dissesse que já não há muito por fazer.

Alguém: (fala entristecido) Mas tem um tempo mínimo para eu ficar aqui? Não era só resolver as coisas?

Técnica: Algo aconteceu, não podemos só ficar na burocracia, para mim o que menos importa são os papéis. (Olha nos olhos dele).

Alguém: Mas não são eles que comprovam para o juiz que eu fiz tudo que ele mandou?

Técnica: Você só está preocupado com isso?

Alguém: Fiquei nove meses na internação, tive muito tempo para pensar por lá. Posso vir aqui te visitar às vezes, mas eu gostaria de terminar com tudo isso logo, já não aguento mais. (Lembra-se de um aconselhamento de um amigo).

Técnica: Vamos por partes, como está na escola?

Alguém: Eu fiz a matrícula, mas ainda não consegui ir. Ando muito cansado por causa do trabalho, mas na segunda-feira começo a ir certinho, prometo.

Técnica: (suspira fundo) Ainda temos muito trabalho pela frente. Vamos marcar o atendimento da próxima semana?

Alguém: Sim (eles agendam e se despedem, ela abre a porta para ele ir embora).

Nas quatro semanas seguintes Alguém não comparece aos atendimentos agendados com a Técnica. Ele liga para agendar novamente, mas não comparece, diz que é por causa de seu trabalho. Os horários agendados são aqueles que ele escolhe, mas



ele não vai. Ela não costuma agendar atendimentos para os últimos horários de seu expediente e manda um relatório para o juiz. Talvez se fossem em outros horários, tal ação seria postergada, mas eram naqueles horários. Ela mandou.

### Cena 5

Alguém: Olá, queria falar com a Técnica, ela está? (Aparece sem avisar. Vão chamá-la).

Técnica: Olá, Alguém. (Pausa).

Alguém: Olá, Técnica. (Pausa).

Técnica: Bom, você veio me procurar.

Alguém: Sim, vim continuar a assinar. (Dá um sorriso grande).

Técnica: Você quis dizer cumprir a medida de liberdade assistida, né? (Ela o conduz até uma sala de atendimento).

Alguém: Sim, quero continuar a cumprir. Pisei um pouco na bola, mas não vou fazer mais. Quero cumprir tudo direitinho. (Em voz baixa ela repete a mesma frase).

Técnica: Trouxe aqui um documento. Sei que disse que você poderia ler todos os relatórios antes de eu mandar para o juiz. Mas como este era para dizer justamente que você deixou de vir, não tinha como eu ler para você. (Ela faz uma pausa, entrega uma cópia para ele acompanhar e percebe que Alguém está com os olhos cheios d'água). Posso ler para você? (Alguém faz um sinal com a cabeça e ela continua). Aqui na parte de cima são seus dados pessoais, para ele saber de qual processo está se falando e ter informações suas, tais como a sua idade. Depois vem o nome do tipo do relatório, que neste caso é um descumprimento. Depois vem o que eu queria dizer de fato: “Informo que o adolescente Alguém que está cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida não mais tem comparecido aos atendimentos agendados. Ele relata por telefone que está trabalhando e que tem dificuldades de vir ao serviço de medidas socioeducativas. Na tentativa de fazer com que isto não seja impeditivo, são agendados atendimentos nos horários que ele possa comparecer, mas ainda assim o adolescente não comparece. Assim, estando esgotados os recursos para sensibilizá-lo para o cumprimento da medida socioeducativa, informo que o adolescente Alguém não está cumprindo com a medida ora imposta por este judiciário”. (Pausa).

Alguém: Você sabia, Técnica, que hoje é o dia do meu aniversário? (Chorando).

Técnica: (ela olha para o relatório que está em suas mãos) Meus parabéns.

Alguém: Belo presente que estou recebendo.

Técnica: Tem algo que eu li para você que não é verdade?

Alguém: Não, não tem. Mas se tivesse esperado um pouco mais, não precisaria ter tido o trabalho de mandar. (Sorri).

Técnica: Bom, acho que este relatório mostra que o assunto é um pouco mais sério do que você pensa. Suas ações têm consequências.

Alguém: E você acha que eu não sei? Fiquei nove meses internado. Tive tempo o bastante para chegar a esta brilhante conclusão.

Técnica: Entendo sua raiva, mas também entendo que temos um trabalho pela frente. Você está disposto a voltar a comparecer aos atendimentos?

(Silêncio)

Alguém: Sim.

Técnica: Então vamos fazer assim. Vou marcar quatro atendimentos com você e uma visita domiciliar à sua casa. A não ser que aconteça algo muito sério, que você vai me ligar para contar, espero pontualmente no dia e horário agendados. Se ao final destes atendimentos, que dá exatamente um mês a contar de hoje, você tiver comparecido em todos e realizado os encaminhamentos propostos, envio outro relatório para o juiz, desta vez apresentado antes para você. O que lhe parece?

Alguém: Trato feito e como você está jogando limpo comigo, vou tentar jogar limpo com você também. (Sorri. Eles marcam os atendimentos em um cartão que ele ganhou na primeira vez que foi e se despedem).

### Cena 6

*Alguém aperta a campainha faltando dois minutos para o horário agendado. A técnica vai abrir a porta para ele.*

Técnica: Vejo que você está no horário. (Sorri).

Alguém: Sim, estou. Vejo que você também está no horário. (Eles vão para a sala de atendimento dando risadas).

Técnica: Bom, vamos então falar do seu ato infracional?

Alguém: A versão que conto para todos ou a verdade? (Respira fundo).

Técnica: Prefiro a versão daquilo que aconteceu de fato.

Alguém: Como você foi transparente comigo, vou te dar este voto de confiança. (Pausa). Fui com outros três parceiros fazer um assalto. Um deles ainda está internado e o outro também é atendido por você. Ele me contou que você também falou com ele sobre isso e já sei que você sabe mais do que eu achava que sabia. (Olha sério para ela).

Técnica: Não saio dizendo o que converso nos outros atendimentos que faço. Pode coincidir de serem pessoas envolvidas no mesmo ato infracional, mas neste caso, como é o caso de vocês, o processo de responsabilização é individual. Vocês são pessoas diferentes com histórias diferentes, ou não?

Alguém: Fomos assaltar uma residência, mas o plano deu errado. Nos nossos estudos era para ser um horário que não tinha ninguém em casa, pois a babá sairia neste horário para levar o menino para a escola. Mas eles se atrasaram e estavam lá na hora que chegamos. Aí fomos pegos em flagrante, apenas com o direito de permanecer calados. O resto eu já contei. (Fica entristecido ao pensar no dinheiro que ganharia se tivesse dado certo).

Técnica: Bom, mas se vocês fizeram este estudo e sabiam como tudo tinha que acontecer, não eram tão ingênuos assim, não foi a primeira vez, né?

Alguém: Você é muito esperta. Deve ser por isto que escolheu a psicologia, porque ouve o que não está sendo dito. (Pausa). É isto, não foi a primeira, nem a segunda, nem a terceira vez.

Técnica: Nem a quarta, nem a quinta.

Alguém: Sim, é isto. (Eles seguiram conversando neste atendimento sobre as situações dos roubos em que Alguém esteve envolvido e fizeram uma estimativa do quanto ele tinha ganhado em dinheiro. Ele ficou perplexo ao perceber que não tinha mais nada guardado. Mostrou para ela em seu celular uma foto em que ele segura uma arma e muitas notas de cinquenta e cem reais. Ela recomendou que ele apagasse a foto).

### Cena 7

Alguém: Olá, Técnica. Cá estou eu aqui novamente. (Eles vão para a sala de atendimentos).

Técnica: Bom, no último atendimento conversamos um pouco sobre o seu passado, pensei que poderíamos nos focar agora no seu presente e em algumas perspectivas para o futuro. (Pausa).

Alguém: Sim, pensar no daqui para frente né. O que você quer para o meu futuro?

Técnica: Mas o futuro é seu, porque eu tenho que querer algo?

Alguém: Para o relatório ficar bonito. (Dá risada). Não, estou brincando. Me ajude a pensar, duas cabeças pensam melhor do que uma. Acho que a primeira coisa é a escola, né? Ela é compulsória, né?

Técnica: Me conte, como está indo na escola? (Parecendo ignorar a pergunta que ele fez).

Alguém: Não gosto de atrapalhar o trabalho dos professores, se for para ficar brincando prefiro nem ir, eles também não estão muito interessados nisso tudo. Chegam e ficam, assim como os alunos também ficam, mexendo no celular. Eu finjo que não vejo, mas a verdade é que eu percebo tudo. Sou observador. O bom do supletivo é que as pessoas são mais velhas, por isto pedi para minha mãe me colocar nele, pois aí termino mais rápido. As pessoas são mais velhas e têm mais dificuldades também. Parece que a cabeça nova está mais tranquila do que a cabeça velha. (Dá risada).

Técnica: De quais matérias você gosta mais?

Alguém: De história, acho legal saber o que se passou neste mundo antes da gente vir para cá. E a professora é muito legal, acho que ela é uma das poucas que se importa.

Técnica: E de qual você gosta menos?

Alguém: Matemática, pois tem que ficar fazendo cálculos. (Sorri).

Técnica: Mas sua atividade no meio infracional exigia que você fizesse muito raciocínio matemático, não? Ter uma estimativa de quanto queriam ganhar para calcular se valia a pena entrar, ver os horários da rotina da família, dividir aquilo que ganhou pelo número de pessoas envolvidas.

Alguém: Nunca tinha pensado assim. (Pausa). E se tivesse feito as contas que fizemos outro dia, talvez ainda tivesse algo dos 50 mil reais que tirei com tudo isto. Ainda não acredito que não tenho mais nada deste dinheiro, arriscava minha vida por isto, e não tenho mais nada. (Fica triste).

Técnica: Sim, é difícil se dar conta de que às vezes só entramos em um lugar que já está pronto para a gente ocupar. (Com um olhar sério).

Alguém: Sabe o que tem de vantagem em estudar a noite? As pessoas estão menos preocupadas se você é LA ou não, o comportamento interessa menos, desde que

você não fique causando na sala e como eu prefiro ficar dormindo na minha casa ao invés de me dar ao trabalho de ir até lá para ficar atrapalhado, não tenho problemas com isto.

Técnica: Os juízes têm feito muitas exigências com relação à escola. Se você não tiver uma frequência escolar alta nem adianta pedir o encerramento. E como esta é praticamente a única pendência que você tem, já que já está trabalhando e já tem procurado um curso, temos que nos concentrar nela. Para que possamos pedir o encerramento da sua medida daqui a dois ou três meses. (Pausa).

Alguém: Sempre acho que duas cabeças pensam melhor do que uma. (Pausa). Vou começar a ir para a escola e se a aula tiver muito chata, começo a ler alguma coisa interessante. Você tem algum livro legal aí? (Olha para a estante de livros que está ao seu lado).

Técnica: Tenho sim.

(Ele escolhe um livro, sem dizer o critério, e se despede dela).

### Cena 8

*Depois de alguns atendimentos e do relatório em que a Técnica relata ao juiz que ele não mais está mais descumprindo a medida, ela e Alguém começam a preparar o processo de encerramento da medida socioeducativa. No último atendimento antes do envio do relatório final, Alguém leva o comprovante de matrícula escolar e o atestado de frequência escolar, que tem suas notas e a porcentagem de presença.*

Técnica: (na sala de atendimento) Vamos hoje conversar sobre o relatório final. Você trouxe os comprovantes que combinamos?

Alguém: Sim. (Estende as mãos para dar os papéis). Veja que já tenho uma frequência bem maior neste último bimestre.

Técnica: (examinando os dados) Sim, é verdade. (Respira fundo). Mas e estas notas? Como você conseguiu tirar nota um de média? (Muito nervosa).

Alguém: Eu sabia que você ia se incomodar. (Faz um barulho com a boca). Mas respondendo à sua pergunta, dá pra tirar nota um se você fizer apenas um entre os vários trabalhos que o professor pedir, ele não pode te dar zero, pois você fez algo, mas como só fez uma coisa te dá nota um. (Bastante satisfeito com sua resposta).

Técnica: Talvez seja melhor você escrever esta resposta então, pois aí você diz isso ao juiz quando ele nos chamar para a audiência. Porque é isto que vai acontecer se mandarmos um relatório pedindo encerramento com estas notas em seu histórico. Ele certamente vai querer que nós dois expliquemos esta nota. (Respira fundo e lembra das contas que tem que pagar). Quanto a mim, ele vai dizer: Senhora Técnica, a senhora não sabe que a escolaridade é algo importante para o encerramento da medida, como a senhora pode me mandar um boletim desses? (Imitando a voz do juiz).

Alguém: Diga a ele que você fez sua parte, e que isto é a minha parte. (Pausa). E aí eu dou a resposta que ele merece. (Dá uma risada alta).

Técnica: (Faz longo silêncio). Bom, tinha combinado com você que iria mandar o relatório. Eu vou. E aí a gente se prepara para ver o que vem pela frente. Mas já antecipo que as chances de vir uma intimação para audiência são bem altas. (Pausa). Bem altas mesmo. (Respira fundo e novamente pensa em suas contas).

Alguém: Estaremos prontos. Vou me matricular no SENAC e quero também fazer um curso para prestar concurso público. Você me ajuda nisto? (Pensa ter a situação sob controle).

Técnica: Ajudo. Nos vemos em duas semanas. Vamos continuar com os atendimentos, mas agora quinzenalmente, até vir a resposta do juiz sobre a nossa solicitação, o que deve demorar um mês. (Eles se despedem).

### Cena 9

*No quarto atendimento destes quinzenais.*

Técnica: Chegou.

Alguém: Quem chegou?

Técnica: Quem não. O quê. (Pausa). Chegou a intimação para a audiência.

Alguém: Eles dizem sobre o que é?

Técnica: Não. Só diz que temos que ir. Eu, você, outro técnico e um responsável seu. (Pausa). Mas certamente é para que a gente explique sua situação escolar.

Alguém: Eu estou preparado. Temos todos os comprovantes do que fizemos depois do relatório. Estou fazendo curso, trabalhando, vendo cursinho para concurso. (Pausa). Não tem o que dar errado. As notas na escola são as notas na escola. Se o juiz quiser ir lá me dar aulas eu aceito também. (Está confiante).

Técnica: Então, combinado. Nos vemos na semana que vem lá na audiência.

Alguém: Só acho estranho ele marcar para uma data tão próxima. (Pausa). Ele acha que estamos à disposição dele por um acaso?

Técnica: Não acha. Tem certeza. E estamos. Eu, por ser meu trabalho. (Lembra de tudo o que conversaram sobre o ato infracional dele). Você, por estar cumprindo medida socioeducativa.

Alguém: (respira fundo) É, esta audiência está mexendo com a gente. (Ela o acompanha até a porta).

### Cena 10

Técnica: Bom, vamos entrar na sala de espera para ver se Alguém e seu responsável já chegaram?

Técnica Colega: Sim, você sabe quem vem com ele? (Fica tensa, pois tem que lembrar as informações do caso, que só ficou sabendo no caminho até o Fórum, caso o juiz pergunte para ela).

Técnica: Não, não sei. Nunca falei com nenhum responsável dele, só com a avó no dia da visita. (Pausa). Até tentava no começo, mas como ele parecia não depender muito deles nem para ir, nem para faltar, acabei deixando de lado e acompanhei apenas ele. (Pensa que não foi por acaso que nas últimas semanas Alguém tem estado tão dedicado, pedindo que ela o encaminhe para coisas que geralmente os adolescentes não pedem. Abre a bolsa para conferir se levou todos os comprovantes).

Técnica Colega: É, pode ser que o juiz pergunte algo sobre isto. (Pausa).

Técnica: Sim, pode ser. (Vão para a sala de espera do Fórum e lá estão Alguém e seu pai, que nunca tinha sido visto antes pela Técnica. Elas caminham na direção deles).

Alguém: (que, ao perceber que a Técnica estava lá, levanta e dá uma cutucada em seu pai) Este é meu pai, meu velho. Com quem eu conto nas horas difíceis, mas hoje vai ser um dia alegre, se Deus quiser. (Beija seu crucifixo).

Técnica: Torço para que seja mesmo isto. (Com as pernas ainda trêmulas por causa da caminhada rápida que fez para chegar no horário).

### Cena 11

*O Escrivão busca as duas técnicas na sala de espera e pergunta para elas se o adolescente e o responsável vieram. A técnica estranha a curiosidade dele, mas lembra que este é um procedimento padrão, explicado pelo Escrivão que conta tudo ao*

*Juiz assim que os três entram na sala. O Juiz está sentado em uma mesa grande sobre um tablado. Do seu lado esquerdo, fora do tablado, o Escrivão. Na frente do Juiz (em uma mesa que não era tão bonita e grande como a dele e sem degraus) estavam o Promotor e o Defensor Público.*

Juiz: Temos aqui o caso do Alguém. (Olha rapidamente na ficha que está em cima da sua mesa para lembrar o nome do adolescente). Senhoras técnicas, me contem o que está acontecendo com Alguém. (Pausa).

Técnica: Acredito que ele tem condições de encerrar a medida, não vejo mais pendências no acompanhamento dele. Não há mais metas para cumprir. (Pensa que o Juiz não se lembra do porquê da audiência e este é o motivo pelo qual sua pergunta foi tão genérica. Como acredita que não há razões para manter o adolescente cumprindo medida socioeducativa apenas por causa das notas na escola, ela tenta encurtar a audiência. Também se ficar mais tempo, não conseguirá ir ao banco).

Juiz: Entendi. (Lembrando-se do porquê da audiência). Ele descumpriu a medida logo no início, porque agora, cinco meses depois, a senhora acredita que ele pode encerrar? (Pausa).

Técnica: Acredito que depois de perceber que suas ausências nos atendimentos poderiam ter consequências mais sérias, Alguém resolveu cumprir a medida e vê-la como um auxílio das coisas que talvez não pudesse conhecer em sua rede de contato pessoal. (Lembra do curso que ele está fazendo e do preparatório para o concurso). E também tem solicitado auxílios de forma espontânea. Utilizando os atendimentos como recurso para suas questões. Ademais, ele está trabalhando, fazendo um curso, matriculado na escola e pensando em prestar concursos públicos, ou seja, bastante diferente do adolescente que chegou para o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto imposta pelo senhor. Sem contar que ele já cumpriu nove meses de internação, tudo isto respondendo ao mesmo ato infracional de agora. (Fica satisfeita com a resposta e tem a aprovação da Técnica Colega que a olha com um sorriso. Pensa no que vai fazer quando estiver no banco).

Juiz: Entendo. (Fala de forma muito enfática). Mas e estas notas? Como dar encerramento com estas notas, senhora Técnica? O serviço em que a senhora trabalha foi informado de que nós juízes temos dado muita importância para isto? (Respira fundo).

Técnica: Sim. (Fala firme e dá um sorriso ao lembrar-se da conversa que teve com Alguém). Se o senhor me permite dizer. (É interrompida pelo Juiz).



Juiz: Sim, permito. (Tem a situação em seu controle).

Técnica: Então vou continuar. (Pega o controle da situação, mas fica triste ao lembrar-se da diferença entre o seu salário e o do Juiz. Não é só na posição da mesa que ela e sua colega estão por baixo). Acredito, senhor Juiz, que devemos deixar com a escola a função de acompanhar o rendimento dele, pois se não nos sentimos autorizados a entrar lá para julgar o rendimento escolar dos demais adolescentes, porque temos que fazer isto com o Alguém? (Pausa).

Juiz: Os demais adolescentes, senhora Técnica, não entraram na casa de ninguém para roubar, e isto é algo muito sério. (Fica irritado). É por esta razão que as notas dele são importantes para nós.

Técnica: Sim, compreendo, mas. (É interrompida pelo Juiz e fica nervosa).

Juiz: Agradeço a fala das senhoras, senhoras técnicas. Mas acho que já é o suficiente. (Sabe que a Técnica Colega não falou nada). Escrivão. (Vira-se para ele). Pode chamar o adolescente e o pai dele na sala de espera, por favor. (Respira fundo).

Na sala apenas os ruídos das respirações do Juiz, do Promotor, do Defensor e das técnicas.

## ATO II

### Cena 1

*O ar de tensão faz parte do ambiente. Filas de adolescentes com uniforme da internação passam de tempos em tempos. As escadas são bloqueadas, tira-se dos corredores quem lá estiver. Os policiais armados levam os adolescentes para as audiências. Se é certo que estão internados provisoriamente, não se sabe o que terão que fazer depois de sair da sala de audiências. Regras sociais foram quebradas e terão que ser restituídas. Se o sentenciado for perigoso ou teimoso demais, há de se tirar do convívio social. As particularidades de cada caso são particularidades e não regra.*

Juiz: Quantas audiências serão hoje? (Pensa que o dia está ensolarado e que se os adolescentes que passarão por lá tivessem se esforçado mais na vida, ele não teria que estar lá).

Escrivão: Estão agendadas 20 audiências para a parte da tarde, cada uma delas com duração de 20 minutos, Meritíssimo Juiz. (Pensa no quanto ainda terá que escrever).

Juiz: Temos que ajudar esses meninos e meninas a serem pessoas do bem. Entraram em um caminho errado e devastaram famílias, mas eles têm que entender que não é assim que se faz. Tudo que vem fácil, vai fácil. (Pensa que terá que pedir que busquem sua filha mais nova na escola, provavelmente o motorista).

Escrivão: Vossa Excelência acha que isto tem a ver com a criação deles?

Juiz: Não acho. Tenho certeza. Não posso trabalhar com achismos aqui, meu rapaz. (Gostaria de ter mais certeza do que de fato tem).

Escrivão: O que Vossa Excelência gostaria que acontecesse com esses adolescentes que passam por aqui?

Juiz: Isto é uma pergunta de muito valor. (Fica inspirado para responder). Muitas vezes esses meninos e meninas estão no submundo das drogas. Quem usa droga precisa roubar para conseguir. (Esquecendo de que, quando ia para a faculdade de direito fumava um baseado antes de entrar nas aulas). Este menino ou menina precisa primeiro se curar do vício. (Pausa). É por isto que são violentos. Temos que mostrar aqui que quem está no controle sou eu, pois muitas vezes os pais não conseguiram falar firme com eles. Ficam dando mais valor ao dinheiro dos que aos filhos que põem no mundo e por isto dá no que dá. (Pausa).

Escrivão: Mas estas pessoas são pobres, muitas vezes não têm nem o que comer.

Juiz: Se tivessem estudado ao invés de fazer filho, talvez a situação fosse diferente. (Irritado). É por isto que preciso ser duro com eles, precisam ouvir de alguém o que os pais não conseguem dizer para eles. Onde já se viu achar que é tudo bem colocar em risco a vida de uma pessoa trabalhadora que está no seu carro, conquistado com muito esforço, para usar um pouco de drogas? (Ainda irritado). Depois eles vêm aqui e ficam dizendo que são inocentes e que são pessoas de bem. Não gosto de falas, gosto de ações. (Sua mulher pediu para irem viajar para o exterior há duas semanas. Já é fevereiro e só agora farão a primeira viagem do ano).

Escrivão: É, estes meninos e meninas poderiam ter mais juízo, não é mesmo, Vossa Excelência? (Lembra-se de seu filho que nasceu faz pouco tempo). Se os pais fossem mais rígidos, não é?

Juiz: Sim, é preciso fazer que os pais entendam a importância da ação deles sobre estes jovens. É preciso que entendam. (Pausa). Semana passada eu disse para um menino que estava aqui que eu ia ficar de olho nele. (Se esforça, mas não consegue lembrar o nome do adolescente). Que eu ia encerrar a medida dele, mas que não gostaria

que ele voltasse a fazer algo de errado, pois as consequências seriam mais sérias. Você acredita que a mãe deu risada? (Indignado). Disse a ela que era bom que ela estivesse se divertindo com isso tudo, mas que a sociedade só tem a perder com este tipo de mulher que coloca o filho no mundo, e que se ela não consegue colocar limites para ele, que ao menos deixe que eu faça isso, fiquei muito bravo, Escrivão.

Escrivão: Vossa Excelência permite que eu vá ao banheiro? Temos uma longa tarde pela frente. (Ele se emociona e tenta lembrar o que o fez escolher aquele trabalho).

### Cena 2

*Estão na sala o Juiz, o Promotor e o Defensor Público. Eles trabalharão juntos durante a tarde de audiências.*

Promotor: O senhor Defensor Público vai me desculpar, mas não acho que temos que ficar passando a mão nas cabeças desses meninos e meninas. (Sente que está cumprindo com o seu dever). Eles cometem atos muitas vezes bem graves. Onde já se viu pegar uma arma, apontar na cabeça de alguém e depois chegar em casa como se nada tivesse ocorrido? (Pausa). Temos que zelar pelo bem da sociedade e não pelo interesse individual. (Pensa que na prova anterior chegou muito perto e que no próximo concurso consegue assumir o cargo de juiz).

Defensor Público: Temos posições diferentes neste sentido. (Também pensa no concurso para juiz). Acredito que não podemos esquecer que esses adolescentes estão em desenvolvimento e que todos nós cometemos equívocos, erros de julgamento. Mas fazer com que o tempo da medida seja maior ou que fiquem apanhando na internação, não os ajuda em nada. Faz com que fiquem mais revoltados, talvez (Pondera ao lembrar que o Juiz está presente).

Juiz: Fico pensando que nenhum de nós três tomou este caminho. A gente às vezes pensa mais no roubo, que já é bastante grave. Não vamos perder de perspectiva que também passam por aqui aqueles que traficaram.

Defensor Público: (interrompe o Juiz, mas quando se dá conta disto se arrepende) Não sei se concordo.

Juiz: Se o senhor concorda com o quê? Eu ainda não defendi nada. (Pausa). Estão ambos de acordo que eu continue a falar, ou gostariam de fazer mais intervenções? (Os dois acenam com a cabeça indicando que ele não será interrompido).

O tráfico de drogas incide em toda a população e muitas vezes esses meninos são pegos pelos traficantes, justamente porque não há uma punição maior. O resultado é uma sociedade caótica como a nossa. Estamos aqui, meus senhores, para garantir que a lei seja aplicada.

Defensor Público: Quem constrói as leis? São os humanos, não são? Se pensarmos diferente, as leis não podem mudar? (Fica satisfeito com sua fala).

Juiz: Acho muito bonito o ponto de vista do senhor, mas as coisas têm que andar, não podemos ficar abrindo exceções às regras na esperança de que um dia elas mudem. (Pausa). Vou dizer ao senhor, sempre fiz de tudo para dar uma boa educação para minhas filhas. Gasto muito dinheiro com a escola, levo para concertos, viagens e, quando posso, passo um tempo com elas. Nunca tive problemas com elas, não me respondem e cumprem aquilo que digo para fazerem. Se eu fosse um pai omissos talvez elas estivessem aqui também. Há leis, há normas, elas são importantes.

Promotor: Concordo com Vossa Excelência.

Defensor Público: Tenho que pensar mais sobre isto. (Gostaria de estar conversando com as pessoas que concordam com ele).

Promotor: Por isto é tão importante que eles estejam estudando, trabalhando e fazendo algum curso, para terem um trabalho melhor e um futuro como homem de bem. Como nós três somos. (Sorri satisfeito para o Juiz, que por sua vez sente orgulho do Promotor).

Defensor Público: Sim. Mas nem sempre aquilo que está ao alcance desses meninos e meninas é aquilo que gostaríamos que estivesse. É preciso ver a complexidade do fenômeno.

(o Escrivão entra na sala)

Juiz: Agora que estamos aqui, os senhores concordam em iniciarmos as audiências desta tarde? (Todos se sentam em seus respectivos lugares, já marcados anteriormente pelo protocolo).

### Cena 3

*A sala está quente, o ventilador quebrou e faz um calor de 35°C na rua.*

Juiz: Quem é o próximo adolescente?

Promotor: É o Alguém. A técnica pediu o encerramento da medida que era de ressocialização.

Defensor Público: Mas tem algum problema com a documentação exigida? (Levantando hipóteses que justificassem a audiência).

Promotor: Junto com o relatório estão as cópias de todos os documentos do adolescente, o comprovante de residência, a declaração do empregador, o comprovante de matrícula escolar, o atestado de frequência escolar e o comprovante de um curso profissionalizante que Alguém está fazendo. (Fala com os papéis em suas mãos, conferindo um por um).

Defensor Público: Ainda não entendo o que justifica a audiência de Alguém, está tudo aí. Não era só dar o encerramento? (Pausa).

Juiz: Senhores, deve ser por causa das notas. Como elas estão? (Fala coçando a cabeça).

Promotor: (ainda com os papéis na mão) Sim, as notas estão baixas, muito baixas, tem até nota 1.

Juiz: Vamos averiguar então que condições tem este adolescente de seguir a vida sem a medida socioeducativa, estando as notas na escola deste jeito. A escola é muito importante, se ele quiser fazer algo a mais que não cometer atos infracionais, ele tem que estudar e muito. (O Juiz queria saber qual foi o ato infracional de Alguém, mas não conseguiu se lembrar).

#### Cena 4

*Ouve-se um barulho na porta. Três batidas. Aviso de que vão entrar na sala.*

Escrivão: Vossa Excelência, aqui estão as duas técnicas que acompanham o caso. Alguém e seu pai estão na sala de espera.

Juiz: Por favor entrem senhoras. (Olha para a sua mesa, que está cheia de papéis).

Técnica: Boa tarde a todos. (Pausa)

Técnica Colega: Boa tarde, senhores.

(sentam-se no lugar já definido pelo protocolo)

Juiz: As senhoras enviaram o relatório de encerramento do adolescente Alguém. (Pausa) Que condições ele tem de encerrar a medida? Não existem pendências? (Pausa). Não há pontos em que ainda podemos auxiliá-lo com o

acompanhamento das senhoras? (Ele sabe que apenas uma delas acompanhou Alguém efetivamente, mas para descobrir qual delas, fala para as duas).

Técnica: Enviamos o relatório porque entendo que Alguém já cumpriu aquilo que deveria. (A Técnica havia planejado expressar-se no plural, mas acabou revelando que o atendimento foi realizado por ela).

Juiz: Como assim já cumpriu com o que devia? (Pausa), Quem julga isto aqui não sou eu, com o aval do senhor Promotor e do senhor Defensor Público? (Fica Irritado).

Técnica: Isto sim Vossa Excelência. (Pausa). É evidente que quem aprecia aqui é o senhor. (O Juiz a interrompe).

Juiz: Vossa Excelência ou Meritíssimo.

Técnica: Sim, Vossa Excelência. (Respira fundo). Alguém já ficou internado nove meses e tem cumprido os cinco meses de medida de forma muito interessante. (O Juiz interrompe).

Juiz: Mas e este descumprimento? (Pensando que tem que arrumar alguém para buscar sua filha na escola).

Técnica: Sim, Vossa Excelência, no início foi difícil. (Gostaria de dizer que foi mais fácil falar com o adolescente do que está sendo falar com ele). Mas depois fizemos um vínculo com o adolescente. Ele comparece aos atendimentos e permite que os encaminhamentos sejam propostos. (Pausa). Até solicita espontaneamente. Trouxe aqui um comprovante de um curso que ele vai fazer para prestar concurso público. (O Juiz olha impressionado e pede com o olhar que o Promotor pegue o comprovante).

Juiz: E estas notas?

Técnica: Ele tem o acompanhamento de seus professores e professores na escola. Não acho que ele precise ser acompanhado por um serviço de proteção especial, tal como nosso, que lida com questões muito graves e de violação de direitos, para conseguir ter melhores notas na escola.

Juiz: (suspira fundo) É, a senhora Técnica poderia estar acompanhando outros adolescentes e deixar que Alguém resolva suas notas com os professores e professoras. Não é mesmo? (A olha de forma fixa. Ela apenas faz um aceno com a cabeça).

Juiz: Escrivão, por favor, chame o adolescente e seu pai.

## Cena 5

*A porta está aberta. A sala de audiências está muito quente.*

Alguém: Com licença, senhor Juiz, senhor Promotor, senhor Defensor Público e senhoras técnicas. Como estão todos?

Juiz: Podem sentar. (Aponta dois lugares vagos no final de mesa). Você é o Alguém?

Alguém: Sou sim, Vossa Excelência.

Juiz: (com um sorriso no rosto) E este é seu pai?

Alguém: É sim, Vossa Excelência.

Juiz: O senhor está cumprindo medida socioeducativa por causa de um roubo a residência? (Olha rapidamente para a ficha do adolescente).

Alguém: Estou sim. Mas já entendi que esta vida é fácil só na aparência. Graças ao senhor, que me ajudou. (Lembra-se dos maus tratos que sofreu dos funcionários durante a internação). Foram muito importantes para mim os nove meses de internação. Também foi importante ter a honra de conhecer a Técnica, que me ajudou muito a pensar nas minhas escolhas. (Alguém fala por mais 15 ou 20 minutos, não se sabe ao certo por causa do calor da sala. As perguntas que o Juiz ia fazer são respondidas nesta longa fala de Alguém).

Juiz: E o senhor Pai de Alguém? Vê alguma mudança? (Pausa).

Pai de Alguém: Vejo mudança sim, senhor. (Pausa). Agora ele trabalha, estuda, faz curso e não sai mais à noite. Está um menino totalmente diferente do que era.

Juiz: A técnica disse aqui no relatório que os senhores não acompanharam a medida de Alguém, como é isto? (Não havia nada escrito sobre isto em nenhum dos relatórios).

Pai de Alguém: O senhor sabe muito bem que não é fácil ganhar dinheiro de forma correta. Mas meu filho sabe que sempre pode contar comigo. (Fica emocionado).

Juiz: Entendo. Agradeço o senhor por ter vindo aqui cuidar das questões de seu filho, que foi colocado no mundo pelo senhor e pela senhora sua esposa. (Lembra da sua filha que irá sair do colégio daqui a poucas horas e ainda não tem quem vá buscá-la).

Pai de Alguém: Ex-mulher, senhor. (Olha para o chão).

Juiz: Correção feita. (Respira fundo).

## ATO III

Cena 1

*Um dia antes da audiência, Alguém chama um de seus amigos que havia cometido o ato infracional com ele, e que também tinha sido atendido pela Técnica. A medida socioeducativa do Amigo, que também era de liberdade assistida com escolarização compulsória, foi encerrada no mês passado. Sem audiência anterior. Ele recebeu da Técnica um papel informando que tinha acabado o cumprimento de sua medida.*

Amigo: E aí, tio, quer dizer que você amanhã vai falar com o juiz? (Sorri). Boa sorte viu, dizem que eles embaçam demais neste negócio da escola.

Alguém: Nem me diga. Você sabe que a Técnica já embaça muito com isto né, imagina ele que é pago pra ficar dificultando nossa caminhada? (Dá uma risada, está apreensivo).

Amigo: Mas como tem ido lá na escola?

Alguém: Ixi, tá fazendo o papel dos cara, é? (Sorri). Vou pedir pra eles dividir um pouco da bolada que ganham por mês com você, que tá aí pesando na minha como obra de caridade para eles.

Amigo: Não, mano. Quero saber, só. Pra mim foi bem complicado este negócio de escola. Os caras lá da escola me chamavam de Garoto LA, e eu tinha que ficar pianinho com eles. Pois não podia responder no nível da provocação, qualquer coisa pode fazer a gente voltar pra internação quando a medida tá rolando ainda. Agora que a minha já acabou o negócio é diferente.

Alguém: Ah é? (Pausa). Não te chamam de LA mais?

Amigo: Não, não me chamam de nada. Eu não vou mais pra escola. Fui até acabar a medida, ela acabou. Agora estou só tramando mesmo, esta escola não vai mudar em nada as coisas, não.

Alguém: Sério que você saiu? (O Amigo responde que sim acenando com a cabeça). Eu não vou largar depois, não. Acho tudo muito difícil, porque, quando eu estudava de manhã, tinha a impressão que estava todo mundo, a diretora e os professores, só esperando o momento que ia dar algo errado comigo. Parecia até que ao invés de quererem me educar, estavam era esperando o momento que eu ia me dar mal. Não me sentia incentivado. Agora no período da noite as coisas são diferentes.



Amigo: Mas me lembro que quando a gente estudava de manhã, tinha alguns professores que chegavam com você pra tocar ideia, e até queriam que você fizesse o reforço, para dar uma firmada na matéria. Parecia que eles se preocupavam com você sim.

Alguém: Ah sim, sempre tem aqueles que vão com a nossa cara, né. (Pausa). Você tem razão, não eram todos contra mim, não, só a metade. (Sorri). E a verdade é que nunca fui muito o exemplo de aluno bonitinho, daqueles que sentam na frente e que fazem tudo o que pedem. (Pausa). Eu dava uma causada mesmo, só por diversão. E talvez esta seja a principal diferença comparando com meu estudo à noite. (Pausa). Lá não tem muito espaço pra causar. Se você tenta, fica fazendo papel de bobo sozinho, ninguém nem te dá muita importância, nem os alunos, nem os professores. Rola aquela ignorada. (Pausa). Sair do conforto de seu lar pra ficar sendo ignorado na escola é osso, né. Por isto vou só quando estou a fim de fazer as lições mesmo, prestar atenção e tal. (Respira fundo). Você sabe que agora eu até faço perguntas inteligentes na aula?

Amigo: Ó aí, mano, como o tempo muda as pessoas. (Dá risada). Se eu fosse juiz ou seu professor, ia te aprovar só pelo bom comportamento.

Alguém: Mas do jeito que você fala até parece que os dois fazem a mesma coisa. Nada a ver ficar comparando. (Fica irritado).

Amigo: Fica calmo, tio. Bora torcer pra nada embaçar na audiência amanhã. De resto, o futuro é o futuro.

Alguém: Sim. (Pausa). Mas diferente de você, eu acho sim que a escola pode me dar um futuro melhor, estou só esperando deixar de ser obrigado a fazer isto para poder estudar de verdade. (Pausa). A Técnica disse que eu poderia surpreender todo mundo que espera que eu fique neste buraco pra sempre e de repente fazer até a faculdade. Eu acredito que sim.

Amigo: Ela também me disse isso quando eu era atendido por ela. Eu tenho muitas dúvidas. Não adianta a gente ficar lutando sozinho, se você não for apresentado a algumas coisas do mundo, não vai tirar elas da cartola. (Sorri). E como eu não sou nem mágico, nem vidente, parei de estudar. (Alguém fica chateado com o Amigo e vai para sua casa uma hora antes do que havia planejado).

## Cena 2

*Alguém está na casa de sua namorada se preparando para ir ao Fórum, para sua audiência.*

Alguém: Sabe. (Pausa). Fica passando um filme em minha cabeça quando eu penso em tudo isto.

Namorada: Tudo isto o quê?

Alguém: Na medida socioeducativa e nos roubos que já fiz. (Pausa). Peguei em tanto dinheiro. (Lembra das contas que fez com a Técnica). Que não vou pegar neste ano inteiro. O que dava trabalho era mais a preparação para o roubo do que o roubo, que acontecia em minutos. (Pausa). Agora fico trabalhando o mês inteiro, 40 horas por dia, de sol a sol e não pego nem a quantia que eu fazia em um dia só.

Namorada: Você conversa isso no L.A.?

Alguém: Sim. (Pausa). A Técnica fica dizendo em palavras bonitas que não adianta ganhar muito se eu posso morrer na sequência, se for pego pelos policiais.

Namorada: E você? O que acha?

Alguém: Acho que é difícil de agradar esse povo do Juiz. (Coça a cabeça). Se eu faço merda, se eu roubo, eles me levam em cana. (Pausa). Fico nove meses internado e depois ainda saio obrigado a ir para a escola. Se eu trabalho normal, vou para a escola, faço curso e ainda invento que quero trabalhar como funcionário público, eles me chamam para uma audiência. Dá para entender? (Muito irritado).

Namorada: Mas por que esta audiência?

Alguém: A Técnica acha que é por causa do boletim. Eu vou para a escola, mas tirar nota boa, aí já é demais, né? (Sorri). Pelo menos se tivesse umas meninas que me admirassem e colocassem meu nome nos trabalhos. Mas não, só tem uma galera velha, aí ou você faz, ou eles não colocam. Aí é treta. (Sorri). Queria é ver a filha ou filho do Juiz estudar nesta escola que tem no bairro. (Pausa). Eles deixam os filhos nas escolas bem bacanas e ficam nos obrigando a estudar nesses lixos. (Sorri). Pobre só se lasca mesmo.

Namorada: Não está na hora de você ir encontrar seu pai para ir ao fórum?

Alguém: Está sim. (Pausa). Ele disse que se eu me atrasasse, eu teria que ir sozinho para lá. (Pausa). Mal sabe ele que, se eu não fosse tão pontual, nem teria esta audiência. A Técnica embaçava demais no horário. (Pausa). Mas pelo menos aprendi a chegar na hora. (Sorri).

### Cena 3

*Alguém encontra seu pai. Ele o busca de carro no metrô mais próximo do Fórum.*

Pai de Alguém: Oi, meu filho. Quanto tempo. (Sorri).

Alguém: Vamos ver se hoje consigo me livrar desta medida socioeducativa de uma vez por todas. (Ignorando a fala de seu pai).

Pai de Alguém: Tomara que sim. (Sorri).

#### Cena 4

*O Escrivão entra na sala de espera no momento em que Alguém está contando ao seu pai como é a Técnica e o provável motivo deles estarem lá.*

Escrivão: Alguém? (Chama-o na sala sem saber quem é).

Alguém: Sou eu. Vem, pai. (Eles vão seguindo o Escrivão, sem saber muito para onde e nem para o quê).

Escrivão: Vamos mais rápido. Vossa Excelência está esperando. (Ao chegar na sala, o Escrivão a indica com a mão para os dois).

Alguém: Boa tarde a todos. Boa Tarde Vossa Excelência. Boa Tarde senhor Promotor. Boa Tarde senhor Defensor Público. Boa Tarde senhora Técnica. Boa Tarde senhora Técnica Colega. (Respira fundo).

Juiz: Vocês dois podem se sentar. (Aponta com a mão as cadeiras em que quer que eles se sentem).

Defensor Público: Vamos conversar sobre a escola. (Cochicha no ouvido de Alguém).

Juiz: Senhor Alguém, o senhor cometeu um roubo. Entrou na casa de um cidadão de bem com outros elementos.

Alguém: Foi sim senhor, Vossa Excelência. Mas já tive tempo o bastante para pensar nisto. Fiquei internado nove meses, e lá eu não podia nem falar.

Juiz: Mas o senhor não estava lá para fazer amigos.

Alguém: Concordo. E não fiz. Que tipo de amigos poderia fazer lá? Já andei com maus elementos, Vossa Excelência. (O olha de forma fixa). E não farei mais isso. Graças à oportunidade que o senhor me deu de repensar meus atos, hoje sou um homem de bem. Poderia estar morto se continuasse a roubar. Mas Deus me ajudou, Ele sempre em primeiro lugar. (Beija o crucifixo em seu pescoço). Depois o senhor, é claro. Se eu

não tivesse sido pego pela polícia eu nem poderia mais estar aqui. Ia fazer muita falta ao meu pai. (O Pai de Alguém chora). Mas não, graças ao senhor, eu fui lá pensar sobre a vida na internação. Depois fui cumprir em meio aberto com a senhora Técnica, que sempre teve muito boa vontade comigo. Fiquei cinco meses lá com ela. Visitando-a toda semana, não é mesmo? (A olha fixamente. Lembra que vai beber uma cerveja com os amigos caso consiga encerrar a medida). Consegui um emprego, estou fazendo um curso, estudando para concurso e, o mais importante, voltei a estudar. Ah, se não fosse a escola. (Suspira). O senhor concorda comigo que ninguém pode ser uma pessoa melhor se não estiver estudando, não é mesmo? (Olha para o Juiz). Claro, a gente não é perfeito. Às vezes não tiramos boas notas como gostaríamos, mas o importante é que eu vou. E vou sempre. Pois sem trabalhar e sem pensar no futuro, a gente cai nas companhias erradas e vai fazer coisa que não deve. Mas aprendi minha lição e quero agradecer imensamente ao senhor por isto. Agradeço a oportunidade desta audiência. (Pausa). Se não fosse ela, não teria tido a oportunidade de falar tudo isto para o senhor. (O Juiz se emociona por sentir que o seu trabalho está sendo reconhecido por Alguém). Agradeço a todos os presentes. Senhor Escrivão, senhor Promotor, senhor Defensor Público, senhora Técnica, senhora Técnica Colega, ao meu pai e a Vossa Excelência, senhor Juiz. (Pensando no calor que estava a sala).

Juiz: Senhor Promotor e senhor Defensor Público, os senhores estão de acordo com o encerramento da medida? (Eles acenam com a cabeça. O juiz seca suas lágrimas e mais uma vez lembra-se da sua filha). Escrivão, vou ditar.

Escrivão: Sim, tudo bem. Estou pronto. (Pensa nas outras audiências).

Juiz: Eu, Juiz de Direito, lavro nos autos que na data de hoje, com a presença do Promotor, do Defensor Público, das técnicas Técnica e Técnica Colega, de Alguém, de seu pai e do Escrivão que subscreve, que, diante daquilo que se ouviu sobre o cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida com prazo necessário para ressocialização com escolarização compulsória ora imposta, considero encerrada a medida supracitada. O adolescente demonstra profunda crítica e arrependimento diante do ato praticado. Nada mais tenho a declarar, lavro os autos. (O Pai de Alguém fica emocionado. Alguém pisca para a Técnica).

PANO

### 3. 3. Os enunciados discursivos das personagens como elementos da análise da circulação de poder e saberes na tática local

Como temos argumentado, essa peça de teatro é relato de uma discursividade local em torno da obrigatoriedade escolar de um adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. Sua análise visa depurar a forma de circulação dos jogos de poder nos discursos, os saberes que a subjazem e a historicidade dos enunciados discursivos para compreender a escola como direito e punição nesta tática local. Assim, iremos eleger algumas cenas – cada uma delas enquanto unidade analítica.

Carvalho (2007)<sup>65</sup> sintetiza que a genealogia consiste em colocar a história em suspeição, intensificando a visibilidade das formações históricas. Se a arqueologia promove a descrição dos arquivos que demonstram a invenção dos saberes em sua descontinuidade, a genealogia é como uma continuidade deste trabalho, pois usa a tática local como uma lente de aumento para “colocar em xeque o valor de todas as relações e práticas históricas cujos contornos se forjaram pela película da verdade histórica” (pp. 117-118). Esta lente genealógica questiona a discursividade local, pois tem por certo que “as palavras não guardam um sentido, os desejos a sua direção, nem as ideias a lógica perfeita” (p. 119).

Nossa análise começa pela apreciação da própria estrutura da peça e pela escolha dos nomes das personagens. Nota-se que o primeiro ato, dedicado à versão dos fatos pelo olhar da técnica, é composto por 11 cenas, ao passo que no segundo ato, no qual a personagem do juiz é protagonista, são cinco cenas e, no último ato, quando a versão dos fatos vem na narrativa do adolescente, quatro. O número mais elevado de cenas aponta, em um primeiro momento, para a maior apropriação da escritora daquela que é sua própria personagem. Porém, existem também outras possibilidades de análises subjacentes ao campo das discursividades em torno da construção das medidas socioeducativas, uma vez que a pesquisadora foi também parte desta tática local.

Lembrando que:

---

<sup>65</sup> CARVALHO, Alexandre Filordi de. *História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault*, 2007. Tese de Doutorado em Filosofia apresentada ao Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-20122007-133438/pt-br.php1>> Acesso em 20 de julho de 2016.

A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e, por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas (FOUCAULT, 2014, p. 65).

Não poderia ser a própria estrutura da peça de teatro uma faceta dos jogos de poder que se dão entre as personagens? Sob tal perspectiva, podemos considerar então que a maior quantidade de cenas protagonizadas pela Técnica reflete o próprio triunfo da técnica sobre as demais dimensões representadas pelos outros protagonistas? Em outra perspectiva, considerando a relação entre as personagens da Técnica e do Juiz, a menor quantidade de cenas deste não representaria a tentativa de diminuição do lugar de fala jurídico, uma expressão da resistência diante das constantes exigências dos juízes sobre os técnicos de medidas socioeducativas? A diferença entre o número de cenas da Técnica e de Alguém – ainda levando em consideração que a escritora é também parte desta tática local – não refletiria, do mesmo modo, a posição de pouca ou quase nenhuma voz dos adolescentes colocados nessa posição? Tal diferença encontra referências nos dispositivos jurídicos estudados<sup>66</sup>?

Se a escrita é a “abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 2009, p. 268)<sup>67</sup>, o caminho das hipóteses traçadas acima visa investigar as funções livres que a desapareição da autoria faz surgir. Em outras palavras, se o sujeito é forjado pelos conhecimentos, devemos localizar o conhecimento e não o sujeito (FOUCAULT, 2014). Sob tal pressuposto, a personagem Técnica, bem como a autora da peça de teatro, não se restringem a meras representações autobiográficas.

Percebemos – com o estudo dos enunciados discursivos do ECA (BRASIL, 1990) – que a autoridade designará pessoa reconhecida por sua capacidade para aplicar a medida socioeducativa para o sujeito em liberdade assistida, devendo “acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente” (Art. 118). Ora, parece-nos que a concentração dos atos em torno da Técnica presta contas a essa centralidade da pessoa dita qualificada. A ordenação dos atos<sup>68</sup>, em que a Técnica é eleita como a primeira a contar sua versão dos fatos, seguida pelo Juiz e, por último, Alguém, também reforça essa centralidade.

<sup>66</sup> Ver p. 62.

<sup>67</sup> FOUCAULT, Michel [1969]. *Ditos e escritos III – Estética, literatura e pintura*. Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009. pp. 264 -298.

<sup>68</sup> Ainda que com a promessa de que a ordem possa ser modificada pelo(a) leitor(a).

Podemos considerar tal configuração uma tentativa de alteração de hierarquia entre o judiciário e a pessoa designada por ele?

Sobre a nomeação das personagens<sup>69</sup>, elas são nomeadas ou por suas funções diante do dispositivo judiciário ou pela relação com o adolescente, exceto o próprio adolescente. De outro modo, podemos agrupar, pela designação: Técnica, Juiz, Promotor, Defensor Público e Escrivão de um lado e de outro Amigo, Namorada e Pai de Alguém.

Porém, o mesmo não ocorre com a personagem do adolescente. Esta evoca uma indeterminação do sujeito: Alguém, quem? Observamos em peças de teatro o uso estratégico de personagens com substantivo concomitantemente próprio e comum. Nomeando-se por Ninguém para o ciclope Polifemo, Ulisses desaparece e salva sua própria vida, safando-se astutamente da rigidez de seu destino pela alteração da rigidez da palavra (ADORNO & HORKHEIMER, 1985)<sup>70</sup>. Em Gil Vicente, a crítica pode ser observada no diálogo entre Todo Mundo, um rico mercador buscando por dinheiro e que conhece a vida e Ninguém, que se veste como pobre, busca por consciência e apenas a morte conhece (VICENTE, 1928)<sup>71</sup>. O anonimato protege Alguém, pela não exposição direta, ao mesmo tempo em que o reserva o lugar de mais um na multidão?

Quando o adolescente passa a ser Alguém – em sua indeterminação – evidencia-se seu trânsito nos diferentes paradigmas? A análise dos enunciados discursivos do Código de Mello Matos (BRASIL, 1927), do Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e do ECA (BRASIL, 1990) traz evidências de que as pessoas com menos de 18 anos ocuparam diferentes lugares sociais, com a modificação dos motivos capazes de levar às sanções jurídicas<sup>72</sup>. Ora, se por vezes a aplicação e o cumprimento da liberdade assistida que impõem a educação escolar ampara-se no fato

<sup>69</sup> Ver o subcapítulo Ficha técnica.

<sup>70</sup> ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max [1947]. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

<sup>71</sup> VICENTE, Gil [1562]. *Obras completas de Gil Vicente reimpressão fac-similada da versão de 1562*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1928.

<sup>72</sup> Na respectiva ordem cronológica destas leis, o(a) menor delinquente é punido(a) por praticar crime e uma das explicações é que os recursos necessários não foram providos por sua família, ele(a) deve receber cuidados paternos por parte de pessoa incumbida pelo Estado, o que é realizado com sua internação em lugar próprio ou em liberdade vigiada. Já o(a) menor em situação irregular pode ter como sanção a liberdade assistida, a semiliberdade e a internação, entre as razões de ser acompanhado por pessoa ou entidade incumbida pelo Estado, estão: o crime, a vadiagem, a não conformidade pelos costumes morais. O(A) adolescente que cometeu ato infracional não pode ser julgado penalmente, e lhe é aplicada medida socioeducativa, como exemplos, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e internação; o que deve ser realizado por pessoa qualificada dentro de serviço especializado incumbido pelo poder judiciário, a infração é ação que infringe com as normas legais.

de ele ter roubado, em outras vezes tal justificativa é suprimida em razão do risco do ócio ou por não ter os padrões familiares que o Estado espera.

O estudo dos dispositivos jurídicos em torno da escola como direito e punição e a análise da circulação de poder evidenciam os enunciados discursivos da autora/Técnica acerca da escolha do nome da personagem do adolescente e da disposição dos atos dessa peça de teatro: (1) nomear o adolescente por Alguém faz com que sua história não pertença somente a ele; (2) o término da peça com a versão do adolescente dá margem à interpretação de que ele driblou o sistema judiciário e se fez o grande protagonista de sua história; e, (3) a versão da audiência a partir da perspectiva da personagem Alguém fez sobressair os limiares da obrigatoriedade escolar imposta ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, uma vez que ele conseguiu que essa obrigatoriedade fosse relevada.

Cabe considerar a contribuição de Raniere (2014) com a síntese dos vários modos e modelos em funcionamento no atendimento à medida socioeducativa de liberdade assistida.

- 1) Platô Romântico-Humanista – Onde se pretende um adolescente protagonista de sua própria história. Trabalha-se no sentido de lhe proporcionar inclusão e autonomia.
- 2) Platô Jurídico-Garantista – Onde se pretende legalizar o adolescente em conflito com a lei. Trabalha-se no sentido de lhe proporcionar os benefícios e as responsabilidades legais.
- 3) Platô Mídia-Senso Comum – Onde se pretende punir com mais rigor o adolescente infrator. Trabalha-se no sentido de lhe submeter castigos mais intensos, por exemplo, atingir a maioridade penal aos 16 anos.
- 4) Platô Assistencialista-Protecionista – Onde se protege o adolescente das mazelas sociais. Trabalha-se no sentido de lhe oferecer condições para o seu desenvolvimento.
- 5) Platô Religioso-Correlacional-Resgatante-Salvacionista – Onde se pretende evangelizar o adolescente pecador. Trabalha-se no sentido de lhe oferecer nova vida.
- 6) Platô Ideológico-Militante – Onde se pretende politizar o adolescente oprimido. Trabalha-se no sentido de lhe conscientizar sobre as desigualdades sociais.
- 7) Platô-Escolar-Disciplinar-Profissionalizante – Onde se pretende fabricar um adolescente-corpo-dócil. Trabalha-se no sentido de lhe possibilitar o cumprimento das normativas do ensino formal e a inserção no mercado de trabalho.
- 8) Platô Self-Empreendedor – Onde se pretende que o adolescente desenvolva e cumpra metas (RANIERE, 2014, p. 138).

Diante da compreensão de que a execução do trabalho socioeducativo não se dá de forma isolada – e, que, por isso, todos os dispositivos estão em suspeição –, do que observamos em nossa própria análise destes dispositivos jurídicos e dos enunciados



discursivos apresentados que evidenciam como os conhecimentos enquanto parte desta tática local atravessam a autora – no passado e no presente com ênfase na evocação dos platôs Romântico-Humanista, Assistencialista-Protetorista e Ideológico-Militante. A ordem dos atos que apresentam a versão de Alguém – como, por exemplo, a cena final da peça e a redução do espaço de protagonismo diante das demais personagens principais, com a concomitante indeterminação do lugar ocupado pelo adolescente – demonstra a variação do posicionamento da Técnica/autora.

Passaremos agora à análise de algumas das cenas de *Três personagens à procura de justiça*. A quais conjuntos de saberes – que podemos identificar nos diferentes enunciados desta exposição em curso – se reporta aquilo que pronunciam as personagens da peça? No campo de fusão com a genealogia, como circula o poder entre as personagens na especificidade do campo do saber a partir do qual proferem? Quais os efeitos de tal circulação, como essas sentenças dão notícias sobre os conjuntos de saber utilizados?

Tendo por certo que tais escolhas também não se dão na aleatoriedade, iremos proceder com o exame das cenas: ato I - 3 e 5; ato II - 2 e 5; e, ato III - 1 e 4. Nota-se que se até aqui estávamos dando destaque para os atos, isto se inverte e as cenas passam a ser centrais, os atos servem agora apenas para a localização das cenas no interior da peça.

### **3.3.1. Cena 3 – Ato I**

Em seu primeiro contato com Alguém, a Técnica faz a tentativa de delimitar sua posição de soberania – diante dele –, o que se pode observar nos primeiros diálogos desta cena, com a introdução das regras formais dos atendimentos e do lugar do adolescente na hierarquia entre ele e os técnicos, já que ainda que o local conte com a presença de outros funcionários, responsáveis pela limpeza e pela organização administrativa, apenas os técnicos e suas respectivas profissões são apresentados. Estas instruções da Técnica são legitimadas por ela pelo seu saber científico. “Eu sou psicóloga” (Fala da Técnica, Cena III, Ato I).

Porém, ao mesmo tempo em que a Técnica coloca em funcionamento um poder sobre o adolescente com o anúncio das hierarquias formais a que ele terá de se

submeter, ela é também atravessada pelo discurso normativo jurídico, pois é ela quem anuncia a sanção normalizadora.

Neste caso o que a lei diz é que isso pode durar de seis meses a três anos, dependendo do tempo que vamos levar para fazer as coisas que o juiz mandou (Fala da Técnica, Cena III, Ato I).

São introduzidas no castigo disciplinar duas ordens de naturezas diferentes. Uma delas é artificial, explicitamente apresentada por uma lei, outra é definida por processos observáveis e naturais, referentes ao tempo de duração necessário para o nível de aptidão do desempenho desejado (FOUCAULT, 2013b). A Técnica simultaneamente aceita, põe em funcionamento o intervalo de tempo arbitrariamente construído para o cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida e para a medida socioeducativa de internação<sup>73</sup> e traz a naturalidade desta regra em conformidade com o comportamento do adolescente, com a imposição de um ritmo e de atividades que ele deve desenvolver. A fala da Técnica também a circunscreve, ou seja, ela também está enredada na regra que anuncia. “Ah, então acharam que o meu problema é na mente” (Fala do Alguém, Cena III, Ato I).

As interrupções e a constatação a que chega Alguém marcam o outro lado do poder formalmente instituído: a resistência<sup>74</sup>. “Entendi que esta vida não é para mim” (Fala do Alguém, Cena III, Ato I).

Ao anunciar que já conhece e tem em seu corpo as exigências jurídicas, ele exerce poder sobre a Técnica expressando submissão às normas. Quando se ajeita no sofá diante da apropriação do poder por Alguém, a Técnica também tenta se recompor em seu discurso.

Sobre a duração da liberdade assistida para Alguém, pronunciada pela Técnica como “prazo necessário para a ressocialização”, fica implícita a noção de uma socialização que deve ser realizada novamente. Mas, será que Alguém estava fora da socialização e este é o momento de seu retorno? Ou, dito de outra forma: é possível, nessa sociedade, alguém não socializado? No Código de Mello Matos (BRASIL, 1927) a reforma é a providência tomada diante de um(a) “menor delinquente” ou um(a)

<sup>73</sup> “A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor” ((BRASIL, 1990, Art. 118, Parágrafo 2). “Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos” (BRASIL, 1990, Art. 121, Parágrafo 3).

<sup>74</sup> Ver p. 79.

“menor delinquente e abandonado(a)”, retirado(a) da situação social em que está para que, dentro de uma instituição, receba os cuidados paternais de um(a) professor(a) autorizado(a) pelo Estado. Já no Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) a semiliberdade surge como uma instância que deve realizar o trânsito do(a) “menor em situação irregular” da internação para a vida em sociedade, com a escolarização auxiliando neste “reingresso”. Assim, a noção de “ressocialização” perpassa esses dois códigos e se mantém no Sinase (BRASIL, 2012) com a participação dos pais e responsáveis no Plano Individual de Atendimento, “os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do[a] adolescente” (Parágrafo único, Art. 52).

Se na “essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (FOUCAULT, 2013 b, p. 171), a ideia de ressocialização nestes três códigos traz a família ou a ausência dela como responsável pela transgressão do(a) menor de 18 anos à lei, sendo as figuras escolares<sup>75</sup> ou a instituição propriamente dita<sup>76</sup> seus substitutos. No curso das três legislações, a instância destinada à “ressocialização” modifica-se: na legislação de 1927, ocorre na internação; na promulgada em 1979, é realizada na semiliberdade; por fim, na de 2012, é ação a ser realizada na liberdade assistida. Diante disso, a “escolarização compulsória” delegada a Alguém seria o aprimoramento da relação entre transgressão à lei, família e escola que atravessa o Código de Mello Matos, o Código de Menores de 1979, o ECA e o SINASE?

Ao responder para a Técnica a partir do pedido dela de “entender” o roubo que cometeu, Alguém relata ter ficado internado por nove meses cumprindo a sanção do mesmo ato infracional que o faz cumprir medida socioeducativa de liberdade assistida. Parece haver na fala de Alguém a estranheza da atribuição de duas formas diferentes de punição: a internação e a liberdade assistida, justificadas por uma mesma ação. Diante da análise sobre o sentido de tal “ressocialização”, podemos considerar que a segunda medida atribuída ao adolescente, a liberdade assistida, talvez já não mais se refira ao fato dele ter transgredido a lei?

Quanto à educação escolar, respondendo à pergunta da Técnica sobre seus estudos, Alguém faz uma análise do que é para ele estar na escola como instituição e ela o interrompe, alegando que o tempo do atendimento acabou, ainda que não inteiramente, já que ela mesma pôde falar sobre os relatórios. Esta situação não

---

<sup>75</sup> Como podemos ver no funcionário/professor no Código de Mello Matos (BRASIL, 1927).

<sup>76</sup> Ver Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e ECA (BRASIL, 1990).

revelaria uma estratégia de poder de Alguém, que esboça uma tentativa de construção de uma educação escolar para si, mas que para a Técnica e para o sistema judicial que ela representa, essa já está previamente estabelecida?

Podemos aproximar esta cena – que relata o primeiro atendimento de Alguém com a Técnica que o acompanhará durante toda a medida – da instauração de um bom adestramento do adolescente nesta relação, uma vez que o “sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples” (FOUCAULT, 2013b, p. 164). Porém, também observamos que o poder exercido pela Técnica não ocorre sem que Alguém também exerça poder sobre ela. Ainda que temporária, há a troca desses lugares.

### **3.3.2. Cena 5 – Ato I**

Após um tempo sem comparecer aos atendimentos, que parecem ter sido driblados como expressão de resistência, Alguém vai ao encontro da Técnica, mas quem conduz a ação é ela. Ao trazer a informação de que a leitura do relatório – já enviado ao judiciário – não foi realizada em conjunto com Alguém, contrariando aquilo que ela mesma havia prometido, como responsabilidade dele e não dela, a Técnica demarca seu poder. A justificativa da leitura tardia do relatório é aqui compreendida como um enunciado discursivo de uma decisão tomada por ela.

Simultaneamente, em seu relatório ao judiciário, a Técnica informa os registros dos atendimentos com Alguém e descreve seu próprio trabalho. Este é um momento indiscreto do poder disciplinar ao expressar que “controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 2013b, p. 170) e, em sua discrição, funciona de forma permanente e silenciosa. Podemos notar contradições entre os enunciados discursivos referentes ao relatório que permitem questionar: como Alguém pode simultaneamente estar cumprindo e descumprindo uma medida socioeducativa? “Sensibilizar” o adolescente para o cumprimento da medida socioeducativa é fazer com que ele a cumpra? “Você sabia, Técnica, que hoje é o dia do meu aniversário? (Chorando)” (Fala do Alguém, Cena 5, Ato I).

Se o relatório enviado é sanção normalizadora (FOUCAULT, 2013b), a demonstração da sensibilidade de Alguém surge não como submissão, mas como

expressão dramática da resistência, contrariando o esperado, na tentativa de driblar tal sanção.

A existência de uma norma para o envio dos relatórios de descumprimento ao Juiz não exclui sua explicação individual para Alguém. No relatório escrito e lido pela Técnica, o desempenho e comportamento de Alguém na medida socioeducativa é descrito tendo como base de comparação a regra a ser seguida. Assim, ele é descrito como o contrário do que deveria ser um Alguém que cumprisse com as medidas propostas. A oposição da funcionária no relatório não é ao fato de que Alguém esteja trabalhando, mas que isto seja um impeditivo do comparecimento dele nos dias e horários agendados. A particularidade da situação de Alguém é ignorada diante da regra.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2013b, p. 177).

Se o relatório é ao mesmo tempo sanção normalizadora e exame, este último “está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2013b, p. 183). Notamos que a relação entre ações e consequências estabelecida pela Técnica pertence ao discurso jurídico. No ECA (BRASIL, 1990), o ato infracional é a ação definida cuja consequência é cumprir medida socioeducativa. Já no Código de Mello Matos (1927) a ação, considerada como “delinquência”, traz como consequência ser “reformado(a)”. No ECA, a responsabilidade diante do ato praticado aproxima-se sutilmente da ideia de “reforma do(a) menor delinquente” no Código de Mello Matos. A percepção de que não mais é a lei que evoca isso, mas sim uma ação da Técnica, contratada por seu saber em forma de ciência, permite questionar: como o saber científico da técnica ampara e reforça o discurso jurídico da lógica de que tais ações levam a tais consequências? “Fiquei nove meses internado. Tive tempo o bastante para chegar a esta brilhante conclusão” (Fala de Alguém, Cena 5, Ato I).

Podemos identificar formas de saber também nos discursos de Alguém. Ele menciona o discurso prisional, relacionando a clausura da medida de internação como se ela fosse um tempo de retiro, de afastamento da sociedade para pensar sobre o ato

praticado. No Código de Mello Matos (BRASIL, 1927), um dos objetivos da internação do(a) menor em instituição própria sob regência de um(a) professor(a) é que ele(a) tivesse uma educação moral<sup>77</sup>, com aprendizado de habilidades necessárias para o convívio social.

Ora, parece que a Técnica e Alguém, atravessados por saberes diferentes, estão em confronto no campo intrínseco dos enunciados discursivos. Se, evocando o Código de Mello Matos, Alguém defende ter sido suficiente o tempo de internação como sanção da pena praticada, a Técnica toma por argumento a responsabilização, princípio presente no Sinase e no ECA, para a defesa da continuidade de sua punição. Sabendo que a educação escolar é uma obrigatoriedade desta medida ainda não cumprida por Alguém, o retorno de Alguém aos atendimentos traz também uma alteração em sua fala sobre a educação escolar como forma de responsabilização pelo ato do roubo. Sabendo que a LDB/96 (BRASIL, 1996) declara como objetivos da educação escolar a inserção do aluno nas práticas sociais e o preparo para o mundo do trabalho, como tal posição, a da punição, se articula com a ideia da educação como direito?

Desta mesma cena podemos apontar que a visita domiciliar agendada pela Técnica não é procedimento previsto para o acompanhamento do adolescente em medida socioeducativa de liberdade assistida no ECA (BRASIL, 1990) ou no Sinase (BRASIL, 2012). A menção disso em arquivos recentes ocorre apenas em guias e manuais de boas práticas relacionados aos Centros de Referências Especializados da Assistência Social (CREAS)<sup>78</sup>. Entre os dispositivos jurídicos analisados, cabe lembrar que, no Código de Menores de 1979, promulgado durante a ditadura militar no Brasil, podemos verificar as proposições de “vigiar, auxiliar, tratar e orientar o[a] menor” (BRASIL, 1979, Art. 38) como finalidades da liberdade assistida. A visita domiciliar – recorrendo à experiência desta autora como técnica de medidas socioeducativas – ocorre ou não<sup>79</sup> com agendamento prévio e presta-se a descrever a residência do adolescente, o

---

<sup>77</sup> Ver p. 59.

<sup>78</sup> *Boas práticas em programas de execução de medidas socioeducativas em meio aberto*. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=422>> Acesso em: 10 setembro 2016; e *Guia de orientação nº 1*. Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/suas/menu\\_superior/publicacoes/menu\\_superior/publicacoes/GUIA\\_CREAS.pdf](http://www.mds.gov.br/suas/menu_superior/publicacoes/menu_superior/publicacoes/GUIA_CREAS.pdf)>. Acesso em: 10 setembro 2016.

<sup>79</sup> A visita domiciliar é uma prática obrigatória a ser realizada durante o acompanhamento da liberdade assistida, sem a qual não é possível enviar um relatório com o pedido de encerramento do processo em execução. Agenda-se a visita domiciliar com o(a) adolescente e/ou sua família, a não ser que ela seja ação realizada diante do não comparecimento do(a) adolescente ao serviço de medidas socioeducativas.

número de moradores, o grau de filiação desses com o adolescente e a rotina diária de todos, se trabalham, estudam etc. Assim, aquilo que é proposto no Código de Menores de 1979 parece se aproximar muito mais da visita domiciliar do que as ações previstas no ECA.

Se o não comparecimento de Alguém aos atendimentos pode ser compreendido como um ato de resistência do adolescente diante do exercício do poder da Técnica e da aplicação da medida socioeducativa de liberdade assistida, percebemos que o envio do relatório judiciário e a sua leitura para o adolescente surgem como recursos para o bom adestramento, usando como dispositivo a vigilância hierárquica. Diante da lembrança de que outros relatórios poderiam vir a ser mandados ao Juiz para informar o cumprimento ou descumprimento, a depender das ações de Alguém, a Técnica coloca em funcionamento a estratégia de “uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de tornar ela mesma invisível” (FOUCAULT, 2013b, p. 202).

### **3.3.3. Cena 2 – Ato II**

Nesta cena onde Juiz, Promotor e Defensor público conversam antes do início da audiência, podemos notar a relação política entre os discursos, os saberes e os poderes (FOUCAULT, 2006). A manutenção ou modificação de um enunciado discursivo pelas personagens faz referência ao cargo mais alto desta peça; os saberes são evocados tendo em vista os jogos de poder e o desejo da ascensão hierárquica.

Ao conversar com o Defensor Público e com o Juiz, o Promotor faz um discurso jurídico, apelando para a severidade da aplicação penal em detrimento da aplicação individual. “Onde já se viu pegar uma arma, apontar na cabeça de alguém e depois chegar em casa como se nada tivesse ocorrido?” (Fala do Promotor, Cena 2, Ato II).

Nos termos de Foucault (2013b), o Promotor reivindica a justiça criminal com a sanção da infração com incidência no corpo do adolescente, centrada na reparação da violação do acordo social. O enunciado discursivo proferido pelo Promotor, apelando para uma severidade penal como recurso válido para servir de exemplo aos demais jovens, também se aproxima da concepção de jovem do Código de Mello Matos (BRASIL, 1927), pois a personagem mais parece descrever um menor

delinquente que deva passar por uma reforma. “Temos que zelar pelo bem da sociedade e não pelo interesse individual” (Fala do Promotor, Cena 2, Ato II).

A categórica afirmação do Promotor – no jogo das relações de poder – provoca a tensão desse enunciado discursivo. O Defensor Público apresenta outra perspectiva, com o apelo do paradigma da proteção integral do adolescente, que deve ser visto como sujeito em desenvolvimento (BRASIL, 1990). O não prolongamento da medida socioeducativa para além do necessário encontra subsídio no Sinase, outro dispositivo legal atual.

Já o Juiz defende um discurso positivista, referindo-se a uma relação direta entre causas e consequências, expressando um discurso jurídico sem espaço para modificações decorrentes das contingências históricas ou jurisprudências. A partir do argumento de que “as coisas têm que andar”, o Juiz parece querer conservar não apenas as regras, mas o exercício do seu poder, que ele demonstra sentir que é ameaçado pelos discursos do Promotor e do Defensor Público.

Evocando duas imagens do poder exercido pela autoridade nas prisões, pensamos que o Juiz oscila entre a forma magistral do poder – postado em um trono de onde escuta e julga – e a forma moderna do centro “para onde converge toda uma série de fluxos de saber e de onde parte todo um fluxo de decisões” (FOUCAULT, 2015b, p. 207)<sup>80</sup>. Ou seja, se por vezes essa parece uma conversa entre colegas de profissão, em outras parece que a distância entre esta personagem e a do Promotor e do Defensor aumenta – com os saberes depositados apenas na figura do Juiz. “Por isto é tão importante que eles estejam estudando, trabalhando e fazendo algum curso, para terem um trabalho melhor, e um futuro como homem de bem” (Fala do Promotor, Cena 2, ATO II).

O discurso do Promotor a respeito do jovem que infringiu a lei, sobre aquilo que considera importante, inicia-se com o ECA. Aquele texto incumbe o orientador, ou seja, a Técnica, de:

II – supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;  
 III – diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho; (BRASIL, 1990, Incisos II e III do Art. 188)

<sup>80</sup> FOUCAULT, Michel [1972]. *A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)*. Trad. de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015b. pp. 205-224.



Quando o Promotor associa a necessidade de que Alguém faça um curso para ter um trabalho melhor e um futuro para ser alguém “de bem”, sua perspectiva parece aproximar-se da proposta de intervenção do professor na internação apresentada no Código de Mello Matos:

§ 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um officio, adequado á idade, força e capacidade dos menores e ás condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o director attenderá á informação do medico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino (BRASIL, 1927, Parágrafo 3º).

Constata-se na fala desta personagem a sobreposição destes dois códigos. As ideias de educação escolar, profissionalização e trabalho do atual dispositivo preservam a antecipação do futuro do adolescente? A obrigatoriedade escolar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa pode ter relação com uma ideia de continuidade entre passado, presente e futuro?

A educação escolar como direito é apresentada por estas três personagens de duas formas. Uma parece estar circunscrita no âmbito público de ensino e em muito se aproxima do enunciado discursivo da LDB/96 (BRASIL, 1996) de uma educação escolar voltada ao preparo para a prática social e para o mundo do trabalho. A outra é a do âmbito privado, com a percepção de que para uma “boa educação” é preciso “gastar muito dinheiro”, o que estaria fora do alcance dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. Nas duas representações da educação escolar pelas personagens é implícito o saber que associa pobreza a conflito a lei, tal qual o Código de Mello Matos e o Código de Menores de 1979 – conforme indicado em nosso estudo e em outros sobre a temática<sup>81</sup>.

### 3.3.4. Cena 5 – Ato II

A versão do Juiz sobre o adolescente e sua postura na audiência inicia-se com o jogo de poder entre Alguém e Juiz, com a lembrança do primeiro de quem é a autoridade naquela situação. Ainda que o adolescente entre saudando a todos com a demonstração de estar confortável na situação, os lugares reservados para ele e seu pai

---

<sup>81</sup> Ver Capítulo 2.

estão no final da mesa. Se as formas arquitetônicas são expressões das formações sociais, relacionadas a um *logos* (FOUCAULT, 2015b), é bastante significativo o lugar coadjuvante do adolescente na situação em que será definida a continuidade ou o encerramento da medida socioeducativa de liberdade assistida a ele atribuída. Entre os enunciados discursivos do ECA (BRASIL, 1990), foi destacado o termo “estudo” como uma ação de pessoa especializada sobre o(a) jovem em que o seu suposto protagonismo torna-se coadjuvante. Isso parece ser recorrente tanto nesse e nos demais dispositivos estudados, como em outras cenas desta peça: “O senhor está cumprindo medida socioeducativa por causa de um roubo a residência?” (Olha rapidamente para a ficha do adolescente) (Fala do Juiz, Cena 5, Ato II).

O discurso do Juiz parece reafirmar a lembrança do ato infracional cometido por Alguém como uma formalidade necessária para que se cumpra a legislação. O ECA institui que apenas diante da apuração da autoria de um ato infracional deve ser atribuída medida socioeducativa, qualquer que seja ela (BRASIL, 1990). Porém, se no curso do poder disciplinar, a aplicação da sanção recai sobre a alma e tem por objetivo tornar o corpo útil e dócil (FOUCAULT, 2013b), parece tratar-se, nesta audiência, menos da “lei ultrajada [do] que sua repetição, sua insistência redobrada” (Op. cit., p.173). De outro modo – uma vez que a intenção parecer ser colocar Alguém na ordem do exercício para que seus desvios de conduta sejam reduzidos ou eliminados – se não é a reparação do roubo, já que a reclusão foi a forma jurídica determinada como sanção, o que está em jogo?

Com os enunciados discursivos proferidos pelo Juiz e pelo Pai de Alguém, nota-se que, se o Juiz apresenta em sua fala a ideia de uma família responsável pelos cuidados com o(a) adolescente, cuja omissão explicaria e manteria o comportamento transgressor do(a) filho(a) abandonado(a), por sua vez a fala do Pai de Alguém afirma o lugar de provedor financeiro e da defesa da dissolução matrimonial.

A relação estabelecida entre pais e responsáveis, a participação nos cuidados dos filhos e a infração da lei por parte dos jovens surge em todos os dispositivos jurídicos aqui estudados (Código de Mello Matos, Código de Menores de 1979, ECA e Sinase). A mudança observada entre eles ocorre com relação à família: se ela é a única responsável (BRASIL, 1927), ou se são a família e o Estado (BRASIL, 1979), ou se a família, o Estado e a sociedade responsabilizam-se conjuntamente (BRASIL 1990, BRASIL 2012). Mas observa-se que em todas as formas os pais ou responsáveis permanecem como mantenedores originais. Que outros arranjos são possíveis para

pensar a relação do(a) jovem com a infração da lei que não apenas os mediados pela instituição “família”?

Sobre os maus tratos que Alguém sofreu durante a internação, podemos pensar que eles exprimem a figura do professor paternal presente no Código de Mello Matos (1927), bem como uma expiação da culpa pela ação de roubar, colocada então na esfera de um pecado?

### **3.3.5. Cena 1 – Ato III**

A discussão da educação escolar como obrigatoriedade da medida socioeducativa de liberdade assistida é central nesta cena em que Alguém e o Amigo conversam sobre a audiência. “Você sabe que a Técnica já embaça muito com isto, né, imagina ele que é pago pra ficar dificultando nossa caminhada?” (Fala do Alguém, Cena 1, Ato III).

Nos primeiros enunciados discursivos, surge o Juiz com um grau de exigência maior do que o exercido pela Técnica com relação à efetivação das obrigações com a escola, como se ele fosse um representante mais direto da lei. Como se estabelece esse saber da lei? E o que pensar da mudança de intensidade daquilo que deve ser cumprido por Alguém de acordo com a posição hierárquica? “Eu dava uma causada mesmo, só por diversão[...].Você sabe que agora eu até faço perguntas inteligentes na aula?” (Falas do Alguém, Cena 1, Ato III).

Ao indagar sobre a escola, o Amigo tem como resposta o exercício da resistência de Alguém – que também podemos observar em seus relatos –, compreendendo a aparente curiosidade como forma de exercício de poder. “Os caras lá da escola me chamavam de Garoto LA” (Fala do Amigo, Cena 1, Ato III).

O Amigo, por sua vez, recorre a sua história para se contrapor à compreensão de Alguém, contando que os arquivos jurídicos sobre a sua transgressão passaram a compor sua biografia também na escola, e que ele foi apelidado pelo nome da medida socioeducativa a ele imputada. Se os “procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária” (FOUCAULT, 2013b, p. 181) e, como promulgado no Sinase (BRASIL, 2012), os(as) orientadores(as) das medidas socioeducativas de liberdade assistida têm acesso aos registros escolares dos(as) adolescentes que acompanham (1º Inciso, 2º Parágrafo, Art. 57), qual a contribuição da obrigatoriedade escolar do adolescente em

cumprimento de medida socioeducativa para a sobreposição dos papéis de aluno(a) e de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na escola como instituição? Que saberes podem ser construídos a partir deste poder? “Não, não me chamam de nada. Eu não vou mais pra escola. Fui até acabar a medida, ela acabou. Agora estou só trampando mesmo, esta escola não vai mudar em nada as coisas não”. (Fala do Amigo, Cena 1, Ato III).

Podemos observar que o enunciado discursivo do Amigo apropria-se do discurso da educação, uma vez que especifica com o pronome “esta” a “escola que não vai mudar as coisas”, ou seja, outras escolas podem modificar sua realidade. Há nessa fala uma dissolução entre a educação escolar como obrigatoriedade da medida socioeducativa e a educação escolar como direito para todos? A antítese mudar ou não mudar as coisas é produzida nesta separação? Estaria Alguém, na contramão do Amigo, esperando a escola como sanção normalizadora sair de seu prontuário jurídico para então poder frequentá-la enquanto direito social como aluno e não mais como “L.A.”? Podemos considerar uma cisão da escola como instituição para o(a) adolescente/aluno(a) em cumprimento de medida socioeducativa?

### 3.3.6. Cena 4 – Ato III

A versão da audiência a partir do olhar do Alguém traz resistências em parte dos discursos. Duas breves participações – diante da prevalência das falas do Alguém e do Juiz – merecem ser destacadas em decorrência das estratégias de poder verificadas. A primeira refere-se às falas do Escrivão. “Vamos mais rápido. Vossa Excelência está esperando [...]. Sim, tudo bem. Estou pronto” (Falas do Escrivão, Cena 4, Ato III). A associação entre o tempo de caminhada e a espera do Juiz ressalta a sobreposição de poder, ordenação e tempo cronológico própria do poder disciplinar. Nesse, a orquestração dos corpos organizados e em conformidade com a administração do tempo serve ao exercício mais eficiente do poder (FOUCAULT, 2013b).

A segunda é a do Defensor Público: “Vamos conversar sobre a escola. (Cochicha no ouvido de Alguém)” (Fala do Defensor Público, Cena 4, Ato III). A educação escolar é central e, ao mesmo tempo, periférica na liberdade assistida de Alguém? Este movimento tem relação com o lugar hierárquico ocupado por Alguém?

Como esse jogo de posições relaciona-se à educação escolar como sanção normalizadora?

Novamente está em suspeição a relação entre a medida socioeducativa de liberdade assistida atribuída a Alguém e o ato infracional por ele praticado. Nosso estudo do Código de Menores de 1979 indica que, naquele dispositivo, ficava mais evidente que não apenas o cometimento de um delito era argumento para a aplicação da sanção. Além da autoria de infração penal, também eram sancionados “atos contrários aos bons costumes e desvios de conduta em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária” (BRASIL, 1979, Art. 1). Obviamente não defendemos tais concepções, mas questionamos: a clareza da intencionalidade da aplicação jurídica para o(a) jovem como adaptação às diversas regras torna mais possível a resistência como ação coletiva?

Sobre a circulação do poder entre Alguém e o Juiz, ainda que haja uma clara direção da sua concentração, uma vez que é o Juiz quem “lavra os autos”, podemos identificar o exercício de resistências por parte de Alguém e as suas mudanças de papel com o Juiz, ainda que brevemente. Ao cumprimentar a todos na sala, Alguém demonstra estar confortável com a situação, contrariando o esperado. Também suas ações, como os olhares para a Técnica, para o Juiz e o beijo no crucifixo demonstram resistências, lembrando que é preciso considerar o enunciado discursivo na relação singular do contexto em que surge e também não sobrepor a relação de uma frase com o seu sentido (FOUCAULT, 2015a).

Podemos mencionar as lágrimas do Juiz como manifestação do exercício do poder por parte de Alguém, que nesse momento toma para si a condução da audiência e consegue continuar sua fala até o fim. O efeito disso é a consulta do Juiz ao Promotor Público e ao Defensor sobre o término da medida socioeducativa.

Percebemos que o Juiz fez, diante do discurso do Alguém, uma concessão sobre a obrigatoriedade escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, que depende, de acordo com o Sinase, da apreciação da frequência e do aproveitamento escolar (BRASIL, 2012): ele aceita que, diante do reconhecimento das hierarquias e do poder do discurso jurídico, Alguém possa ter frequência escolar, mas um mau aproveitamento.

Ah se não fosse a escola (Suspira). O senhor concorda comigo que ninguém pode ser uma pessoa melhor se não estiver estudando, não é mesmo? (Olha para o Juiz). Claro, a gente não é perfeito. Às vezes não tiramos boas notas como gostaríamos, mas o importante é que eu vou. E vou sempre (Fala de Alguém, Cena 4, Ato III).

O jogo entre incorporar o discurso jurídico da educação escolar e ao mesmo tempo trazer sua “imperfeição” – com a individualização das aplicações da regra – faz com que Alguém triunfe diante do Juiz. Aquele foi um discurso que ele previu e que conseguiu efetivar. “Alguém pisca para a Técnica” (Narrador, Cena 4, Ato III).

A flexibilização da obrigatoriedade escolar, assim como seu anúncio de forma discreta por parte do Promotor, ou as notícias dos corpos a serem disciplinados por parte do Escrivão podem revelar que nessa “medida socioeducativa de liberdade assistida com prazo necessário para ressocialização com escolarização compulsória” (Fala do Juiz, Cena 4, Ato III), a atenção volta-se mais à dita “ressocialização” do que à “escolarização compulsória”? A educação escolar como imposição judicial é, nessa tática local, apenas acessória?

\*

A análise da circulação do poder, dos efeitos e da localização na história dos enunciados discursivos, levando em consideração que a própria montagem da peça pela autora/Técnica é atravessada pela participação nesta tática, trouxe, nos discursos dessas personagens, evidências à concomitância do Código de Mello Matos, do Código de Menores de 1927, do ECA e do Sinase.

Também foi possível notar nessa peça de teatro a presença de um discurso prisional, por parte de todas as personagens protagonistas, bem como de algumas coadjuvantes.

Percebemos que se a evocação das legislações apresentadas no capítulo anterior como circunscritas na escola como punição são frequentes na análise da peça de teatro, o mesmo não ocorre com aquelas mais ligadas à escola como direito. Nossa hipotética divisão entre escola como direito e escola como punição parece ter força nessa tática local. A cisão do lugar da educação escolar evidencia-se não somente pelo pouco espaço dado aos assuntos propriamente escolares em favor da confirmação burocrática dos carimbos e papéis, como também nas cenas do julgamento para o encerramento da medida socioeducativa. A escola apareceu nessas cenas mais como fundo do que como figura, poucas vezes como o oposto.

Ainda que a centralidade dessa medida seja supostamente a educação escolar e que esteja previsto o diálogo entre o(a) orientador(a) de medida socioeducativa

e a escola como instituição, não ocorreu nenhuma cena de aproximação entre Técnica, Juiz ou outras personagens com qualquer figura da escola. Quando mencionadas, as personagens da escola surgem muito distantes e discretamente.

Também não constatamos relações entre o ato infracional – roubo – praticado por Alguém e aquilo que poderia ser função a escolar. Por que isto ocorre? Ora, os objetivos da LDB/96 (BRASIL, 1996) não seriam oportunos para a sua responsabilização, uma vez que promulgam a educação escolar com o dever de preparar para as práticas sociais e para o mundo do trabalho? A educação escolar, ao ser tomada como parte da medida socioeducativa, perde a dimensão da educação escolar como direito para todos?

É dessa forma que seguimos para o último capítulo dessa dissertação: com considerações e questionamentos sobre a obrigatoriedade escolar na medida socioeducativa de liberdade assistida.

## Considerações Finais

Apresentamos, na introdução deste trabalho, algumas das possibilidades de análise para compreender o papel da escola para o(a) adolescente em cumprimento de liberdade assistida, delimitadas pela vontade de verdade e “pelos procedimentos de controle e delimitação do discurso” (FOUCAULT, 2014, p. 21). Entre as apresentadas naquele momento podemos destacar: (a) a inquietação com o não cumprimento do direito à educação, com a promessa de que por meio dela ocorra uma inclusão social; (b) a preocupação com a preservação da escola diante do comportamento transgressor do(a) adolescente; (c) o reconhecimento da necessidade de melhoria do trabalho dos(as) educadores(as); e, (d) a crítica dos papéis institucionais que trabalham no sentido contrário para que a educação esteja voltada à emancipação. Com exceção do último grupo, tais análises, mesmo que contenham alguma proposta de ajustes, trazem como premissa a determinação da obrigatoriedade escolar ao(à) adolescente em liberdade assistida.

Aproximando-nos mais das análises que questionam a educação escolar como parte da economia penal específica aos(às) que têm menos de 18 anos, nos detivemos em: (a) evidenciar e problematizar a tensão entre punição e a instituição escolar; (b) investigar a educação enquanto direito e punição no viés da obrigatoriedade; e, (c) realizar a análise dos conceitos de direito e de punição na intersecção da escola com as medidas socioeducativas. Partimos da hipótese de ser esse um ponto privilegiado de observação de uma situação que está colocada para todos os(as) alunos(as) – a escola, simultaneamente, como importante direito social e como estratégia punitiva.

Se de antemão adotamos a escola como direito e punição, quais as possibilidades de encontrar outros sentidos para ela? Quais as margens para surpresas? E a instituição escola, é figura ou fundo? Confiamos que a análise de documentos e a tática local sob a forma de peça de teatro seriam caminhos que evidenciassem a pertinência de tal enunciado discursivo – a escola como direito e punição – e que pudessem nos conduzir a outros enunciados (ou, outras hipóteses) sem desconsiderar a primeira formulação.

Convictos da coerência do estudo proposto exercitamos a arqueologia como método de estudo dos dispositivos jurídicos deste país em torno da escola como direito



bem como dos dispositivos que traçam a história das penalidades próprias aos indivíduos com menos de 18 anos; e, a genealogia para o estudo da circulação do exercício do poder e das formas de saber na peça de teatro como dispositivo terminal, atentos para a similitude dos enunciados discursivos da tática local e daqueles pronunciados nas legislações estudadas.

Dos estudos dos documentos e legislações foi possível elencar enunciados discursivos e evidenciar que ao mesmo tempo em que há avanços nos documentos mais recentes quanto ao reconhecimento dos direitos e de traços civilizatórios, eles podem conservar e, até mesmo aprimorar, aspectos de seus antecessores. Como o observado com o termo “medidas” (RANIERE, 2014) e, na nossa análise, as transformações e repetições do lugar da educação escolar na aplicação penal para os menores de 18 anos em “liberdade assistida”: ela sequer é mencionada no código de 1979 (BRASIL, 1979), é obrigatória no ECA (BRASIL, 1990), e no Sinase (BRASIL, 2012) passa a ser, além de obrigatória, parte do processo de “ressocialização” e o conteúdo escolar torna-se mais um perito no “julgamento” do(a) adolescente em liberdade assistida.

Também foi possível, como já exposto, realizar a escrita de uma peça de teatro – a partir da experiência como técnica de medidas socioeducativas – como procedimento de pesquisa, por representar um campo de ações intensamente presente nas relações de poder. Assim, o caráter singular e representativo do enredo e do desfecho de *Três Personagens à Procura de Justiça* possibilitou a compreensão da circulação de enunciados discursivos como formas de poder/saber que transitam por todas as personagens da tática local. Já a aproximação dos enunciados discursivos pronunciados pelas personagens com os analisados nas legislações e documentos sobre a educação escolar como direito e de sua aparição enquanto integrante de medidas punitivas aos menores de 18 anos no Brasil, evidenciou-se a concomitância do Código de Mello Matos, do Código de Menores de 1927, do ECA e do Sinase na tática local.

Pudemos notar, no estudo das legislações sobre a educação escolar como direito, um grande peso da educação escolarizada neste país, ao passo em que a LDB (BRASIL, 1996), embora preveja também outros espaços para a educação, preocupa-se prioritariamente em “disciplinar” a educação escolar. Mesmo com tal discurso, aparentemente, repetido nas legislações específicas sobre as incumbências do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, obrigado(a) a estudar, o que temos como resultado é a aceitação por parte do Juiz do argumento de Alguém ao colocar a sua inserção no mundo do trabalho como elemento

sobredeterminante, capaz de tornar a obrigatoriedade escolar algo menos importante e que, no limite, pode ser deixado de lado. Ou seja, a necessidade da escolarização pode ser pensada caso a caso.

Percebemos a sobreposição do mundo do trabalho, que não apenas é argumentado por Alguém, como também está previsto como um dos grandes campos a que se presta a educação escolar no Brasil – conforme a LDB e o PNE de 2014 – mas e dimensões da escola na formação dos indivíduos? E a apresentação dos conhecimentos formais elaborados pela civilização? E o preparo para as práticas sociais? Em uma sociedade dita “da informação”, quais os efeitos da supressão da escola na vida de um jovem?

Propusemos que o termo “adolescentes em liberdade assistida” fosse substituído pela expressão “parte dos(as) alunos(as)”, o que não nos parece levar a uma imprecisão. Pensamos que tal mudança pudesse evidenciar algumas naturalizações.

Como visto, a educação escolar, além do mundo do trabalho, está voltada ao desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Mas se parte dos(as) alunos(as) deve responder à outra instância, que não aquelas dentro do corpo escolar, sobre sua frequência, seu desempenho e como a educação escolar a tem auxiliado, sem que possa dizer não a este chamado, já que nem dela mesma depende, pois a própria escola responderia a esta instância, qual lugar de cidadão está resguardo para esta parte dos(as) alunos(as)? Diante do já exposto impedimento de algumas decisões, tais como (não) querer expor seu boletim escolar para outrem, analisamos não ser o mesmo lugar de cidadão apresentados aos demais.

Sabe-se que parte dos(as) alunos(as) é obrigada pela LDB/96 (BRASIL, 1996) a estudar e ao mesmo tempo, uma segunda vez, também tem forçosa, por outras ocorrências e outras instâncias, a sua permanência e seu rendimento escolar (BRASIL, 2012). Paralelo a isto, lembramos que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) diagnostica, entre outros, o analfabetismo e que o ensino escolar não está amplamente acessível. Se, como visto na tática local, a segunda obrigatoriedade pode ser retirada mesmo que não tenha sido cumprida e sem nenhuma informação de como o conteúdo escolar tem sido aproveitado, caso esta parte da população estivesse dentro da parte abarcada por esse diagnóstico seria tal atitude uma ratificação desses fatores?

Podemos ainda, agora direcionando a crítica aos próprios documentos estudados sobre o direito à educação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014), tendo em vista, a partir da tática local, que parte dos(as) alunos(as) pode lançar mão de estratégias

inesperadas e tomar o poder para si, indagar: quais os efeitos da redução dos objetivos da educação escolar ao mundo do trabalho e às práticas sociais? Dito de outro modo: se esses dois termos, direito e punição, não dão conta da diversidade que poderia emergir da educação escolar para todos, quais os desdobramentos da adoção deles? Os preparos para o mundo do trabalho e para as práticas sociais limitam as possibilidades da educação escolar como direito garantido.

Retomando o termo “adolescente em liberdade assistida”, o estudo das legislações educacionais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014) e a análise da tática local podemos notar a desimportância dada pelas instituições (o serviço de acompanhamento, o poder judiciário e a própria escola) da educação escolar para Alguém como um direito de fato, tendo em vista – ainda que a instituição seja muito mencionada – a nenhuma participação dos atores escolares. Importa para a técnica – seja ela vinda da Técnica, do Juiz ou de quaisquer outras personagens – se Alguém está sendo preparado para exercer a cidadania ou seu aspecto como indivíduo em desenvolvimento, já que foi essa mesma visão técnica que desobrigou Alguém da educação escolar a despeito da determinação inicial? A obrigação escolar é realizada levando em conta o processo de escolarização do(a) adolescente em liberdade assistida, ou, tal como a situação vivida por Alguém, não tem nenhuma relação com isto? E, mesmo se o cenário fosse diferente e, a obrigatoriedade escolar fosse exigida por mais tempo, quais seriam as decorrências?

A distinção entre ser um(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa ou ser parte dos(as) alunos(as) da escola não parece ser facilmente superável. É inegável a particularidade da situação, como lembra a personagem Juiz, “algo aconteceu” e a escola, pela natureza de seu trabalho, poderia contribuir no processo formativo não apenas deste aluno, mas de todos. O reconhecimento da particularidade da situação de conflito a lei e a necessidade de escolarização, que antes era circunscrita a instituições próprias como, por exemplo, a FEBEM (BRASIL, 1927; BRASIL, 1979), com a entrada do ensino regular no circuito do cumprimento da medida contribui para a sobreposição dos papéis de aluno e de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na escola como instituição?

Quanto à “ressocialização”, é modificada no curso das legislações: do meio fechado (Código de Mello Matos), à semiliberdade (Código de Menores de 1979), à liberdade assistida (ECA e Sinase), já a necessidade de escolarização vai se tornando cada vez mais presente nesses documentos, até tornar-se “compulsória”. O que nos parece ser um aprimoramento da relação entre transgressão à lei, família e escola, como

podemos observar na forma de participação da família de Alguém. Essa já não tem mais seu direito de guarda suspenso, como ocorreria no Código de Mello Matos, mas, sob o ECA e o Sinase, tem coadjuvante seu lugar de fala, dada a força do discurso judiciário ao apresentar um conjunto de verdades sobre as causas do ato infracional. Qual a força da resistência, “do outro termo nas relações de poder” (FOUCAULT, 1985, p. 92), diante das pressões adaptativas? E diante da escola como parte de uma medida punitiva?

Identificamos que as três instâncias da aplicação penal própria às pessoas com menos de 18 anos que infringiram a lei do Código de Menores de 1979 – “internação”, “semiliberdade” e “liberdade assistida” – permanecem no ECA com a mesma designação. Ora se este estatuto ampara-se na Constituição de 1988 e pretende abarcar o paradigma da proteção integral como expressão das lutas sociais pela redemocratização, como pode conservar os mesmos termos utilizados na lei que visou substituir, lei essa que claramente traz em sua essência o paradigma da ditadura? Quais as consequências dessa repetição dos termos nas exigências da medida socioeducativa de liberdade de assistida previstas pelo ECA? Como essa “conservação” incide na obrigatoriedade escolar imposta ao(à) adolescente em liberdade assistida?

Sobre o apoio técnico, é pertinente observar nas legislações estudadas sobre a educação escolar como parte da medida punitiva que essa figura substitui o professor “paternal” do Código de Mello Matos (BRASIL, 1927) e surge no Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) como um agente do Estado militar e ditador. Nos documentos recentes o(a) técnico(a) tem lugar bem delimitado e central no acompanhamento de quaisquer medidas socioeducativas. Seu papel protagonista na escola como punição é uma demonstração de que os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – estão tão imbrincados como descreve Agamben (2004) sobre o estado de exceção?

Isto posto, os processos desta pesquisa – análise dos documentos, construção e análise da peça de teatro – evidenciaram outros enunciados discursivos em torno da relação entre o(a) adolescente e a liberdade assistida. A escola, como direito, para quem? A escola, como direito, como? A escola como punição? A escola, como punição, para quem? O(A) adolescente está em liberdade? O que seria um(a) adolescente em liberdade assistida? Assistida por quem, para o quê e como?

A educação escolar para todos – adolescentes ou não, em cumprimento de medida socioeducativa ou não – é direito e deve ser reivindicado e reafirmado.

Se por vezes a educação escolar como direito e a educação escolar como punição são mais facilmente distinguíveis, em outras tal separação torna-se

insustentável. A escola, na audiência de Alguém, não surgiu como um direito. Sua existência, para aquela personagem não foi tida como imperiosa para seu desenvolvimento nem por ele mesmo, nem por nenhuma das instâncias ali representadas (família, assistência social e poder judiciário).

Já na LDB/96 e no Plano Nacional da Educação a força do termo “educação escolar obrigatória” e o imperativo de uma educação escolar sistematizada e organizada como superação do espontaneísmo, nos faz pensar: para quais direções tanta racionalidade aponta? No transcorrer do Código de Mello Matos, do Código de Menores até o ECA e o Sinase percebemos uma ampliação dos lugares em que devem ocorrer a “ressocialização” do(a) adolescente que transgrediu a lei, com mais regras e maior abrangência. Antes, o que era bom e necessário para estes jovens era estar afastado da sociedade, em um regime fechado e sob a guarda de um professor (BRASIL, 1927); agora ele deve ir para a escola regular, ter frequência, rendimento escolar e a vida escolar acompanhada pela técnica. Entretanto, concomitantemente, a educação escolar passou a ter sua oferta obrigatória pelo Estado. Caso não o faça, como visto no termo “instrução”, o próprio Estado pode subir no banco dos réus. Estão aí também imbricados direito e punição na e da educação escolar.

Cabe ressaltar que o primeiro código aqui estudado (BRASIL, 1927) faz oposição ao igual tratamento para os jovens e para os adultos com relação à transgressão a lei. Naquela época, sabia-se da necessidade de uma economia de penalidade distinta para esses dois grupos. Porém, percebemos na audiência de Alguém a presença de discursos que em muito se aproximam do discurso penitenciário, pois os saberes não são lineares e nem totalmente circunscritos. Defendemos que se o regime próprio ao(a) adolescente que transgrediu a lei se apresenta ameaçado, tal ameaça deve ser combatida. Conforme o ECA (BRASIL, 1990) toda a criança e adolescente é pessoa em desenvolvimento e por isso, cabe ao Estado, à sociedade e à familiar zelar e garantir as condições necessárias – o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar – para que este desenvolvimento ocorra. O ato infracional relaciona-se, ainda de acordo com esta lei signatária à Constituição de 1988, à violação ou à negligência desses direitos que devem com prioridade ser reparados pelo Estado. Assim, no reconhecimento e na garantia desta condição do(a) adolescente que transgrediu a lei, devem ser resguardadas a diferença entre a penalidade do(a) adolescente e do(a) adulto(a).

Ademais, se a educação escolar do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa relaciona-se à condição de pessoa em desenvolvimento, ainda que possamos tecer críticas sobre como esta escolarização ocorre, e a escola representa o espaço de acesso a qualquer tipo de discurso e uma maneira política de manter ou modificá-los (FOUCAULT, 2014) podemos pensar o prejuízo na formação de um(a) adolescente, de um(a) indivíduo(a) em que uma escola possa ter pouco a dizer para ele.

## Referências

- ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**, 2013. Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max [1947]. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- AGAMBEN, Giorgio [2003]. **Estado de exceção**. Trad. de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**, 1987. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Marcia Aparecida & KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educ. Pesqui.*, Abr 2011, vol.37, no.1, p.35-51.
- BECKETT, Samuel. **Á Espera de Godot**. Trad. de Rui Guedes da Silva. In: BECKETT, Samuel. Teatro de Samuel. Lisboa: Arcádia, s/ano.
- BILAC, Jô [2014]. **Conselho de classe**. Rio de Janeiro: Cobogotó, 2016. p. 60.
- Boas práticas em programas de execução de medidas socioeducativas em meio aberto.** Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=422>> Acesso em: 10 setembro 2016.
- BOSI, Alfredo. Caminhos entre a literatura e a história. **Estud. av.**, Dez 2005, vol.19, no.55, p.315-334.
- BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores.
- \_\_\_\_\_. **Lei 6.679 de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores.
- \_\_\_\_\_. **Lei 8.069 de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis n<sup>os</sup> 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis n<sup>os</sup> 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n<sup>o</sup> 5.452, de 1<sup>o</sup> de maio de 1943.

\_\_\_\_\_. **Lei n<sup>o</sup>. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CALADO, Vania Aparecida. **Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimentos a adolescentes em medida socioeducativa**, 2010. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault**, 2007. Tese de Doutorado em Filosofia apresentada ao Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-20122007-133438/pt-br.php1>>  
 Acesso em 20 de julho de 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cad. Pesqui.* 2002, n.116, pp. 245-262.

DELGADO, Larissa Nóbrega. **Os sentidos atribuídos à juventude, à violência e à justiça por jovens em Liberdade Assistida em São Paulo**, 2013. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos.



ESCANUELA, Paula de Castro. **A escolarização do aluno infrator: um estudo em duas escolas com alunos/adolescentes inseridos nas medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida**, 2009. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FOUCAULT, Michel [1969]. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

\_\_\_\_\_[1971]. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13a ed. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_[1972]. **A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)**. Trad. de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015b. pp. 205-224.

\_\_\_\_\_[1974]. **A verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. de Roberto Cabral Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013a.

\_\_\_\_\_[1973]. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão: Um caso de parricídio do século XIX apresentado por Michel Foucault**. Trad. Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

\_\_\_\_\_[1969]. **Ditos e escritos III – Estética, literatura e pintura**. Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009. pp. 264 -298.

\_\_\_\_\_[1976]. **História da Sexualidade I: vontade de saber**. Trad. de Maria T. da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_[1979]. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_[1975]. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b.

**Guia de orientação nº 1**. Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Disponível em: <  
[http://www.mds.gov.br/suas/menu\\_superior/publicacoes/menu\\_superior/publicacoes/GUIA\\_CREAS.pdf](http://www.mds.gov.br/suas/menu_superior/publicacoes/menu_superior/publicacoes/GUIA_CREAS.pdf)> Acesso em: 10 setembro 2016.

HADDAD, Sérgio. Apresentação In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**, Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006. pp. 1-10.

LIMA, Cauê Nogueira de. **O fim da era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo**, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad.de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

NETTO, Orestes de Oliveira. **Reabilitação social e escolaridade: um estudo sobre a relação da escola e as medidas sócio-educativas de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC)**, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PAULA, Liana. **A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional**, 2004. Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

PERES, Terezinha Marta de Paula. **Crises do cotidiano em Machado de Assis e Luigi Pirandello: um estudo comparado**, 2015. Tese de Doutorado em Literatura Comparada apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PIRANDELLO, Luigi. **Seis personagens à procura de um autor**. Trad. de Roberta Barni e J. Guinsburg. In: GUINSBURG, J. (org.). Pirandello: do teatro no teatro. São Paulo: Perspectiva, 2009.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**, 2014. Tese de Doutorado em Psicologia Social apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87585/000911217.pdf?sequence=1>> Acesso em 23 de dezembro de 2015.

SARI, Marisa Timm. A organização da educação nacional. In: LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros editores, 2004. pp. 67-73.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Ago. 2010, vol.15, no.44, p.380-392.

SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicol. Soc.**, 2012, vol.24, n°.spe, p.45-51.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, p. 353-362, Julho-Setembro, 2011.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, p. 129-149, 2010.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. pp. 363-392.

VASCONCELLOS, Claudia Maria. **Figuras Infernais no teatro de Samuel Beckett**, 2009. Tese de Doutorado em Letras apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo.

VICENTE, Gil [1562]. **Obras completas de Gil Vicente reimpressão fac-similada da versão de 1562**. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1928.